



LEONARDO PEREIRA DA COSTA

**“PERFORMANCE, HISTÓRIAS DE VIDA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O
TEATRO DOCUMENTÁRIO COMO VIA.”**

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONARDO PEREIRA DA
COSTA

**“PERFORMANCE, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: O TEATRO DOCUMENTÁRIO
COMO VIA.”**

Orientador(a): Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LEONARDO PEREIRA DA COSTA
E ORIENTADA PELO PROF. DR. ROGÉRIO ADOLFO DE MOURA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C823p Costa, Leonardo Pereira da, 1980-
Performance, histórias de vida e formação de professores : o teatro
documentário como via / Leonardo Pereira da Costa. – Campinas, SP : [s.n.],
2013.

Orientador: Rogério Adolfo de Moura.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Documentário. 4. Performance (Arte). 5. Formação
de professores. I. Moura, Rogério Adolfo de, 1966-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Performance, autobiographies and teacher training : the documentary
theatre as a trial

Palavras-chave em inglês:

Theatre

Education

Documentary

Performance (Art)

Teacher training

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Rogério Adolfo de Moura [Orientador]

Guilherme do Val Toledo Prado

Luiz Claudio Cajaiba Soares

Data de defesa: 12-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PERFORMANCE, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: O TEATRO - DOCUMENTÁRIO COMO VIA.

Autor : Leonardo Pereira da Costa
Orientador: Prof. Dr. Rogério Adolfo de Moura

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Leonardo Pereira da Costa e aprovada
pela Comissão Julgadora

Data: 12/07/2013

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Agradecimentos

O presente trabalho só ganhou forma final graças ao subsídio acadêmico, intelectual e afetivo de muitas pessoas que comigo estiveram nessa trajetória. Logo, meus agradecimentos:

Ao professor Rogério Moura, meu orientador e, antes disso, meu amigo. Suas provocações e incentivos plantaram em mim uma semente que, com esta pesquisa, começa a dar frutos. Gratidão sincera e distintiva por caminhar comigo.

A todos os educadores da Escola Estadual Djalma Octaviano (Campinas - SP), em especial ao Diretor Carlos Roberto Nogueira e a Coordenadora Denise DecreciNimtz, por abrirem todas as portas e acreditarem na transformação e melhoria da Escola por vias criativas.

Aos colegas de pesquisa do Laborarte, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pelas instigantes discussões. Em especial agradeço a Lúcia Royes, que me acolheu em sua casa sempre que precisei.

Ao Mestre Ariano Suassuna, pelo discernimento intelectual, pela qualidade artística e pela militância: sua produção mostrou-me as belas cores da erudição popular.

Aos artistas Elias Cohen e Vivi Tellas, por compartilhar generosamente caminhos de conhecimento pela criação artística e sistematização intelectual. O privilégio de conviver com vocês foi um divisor de águas.

A Emilene Gutierrez, pelo paciente companheirismo e apoio profissional e afetivo em todas as etapas desta pesquisa: palavras não alcançam o tamanho de meu agradecimento.

A Deborah Andrade, por apostar em um projeto desde quando ainda era só uma vontade.

A Lúcia Kakazu, Miguel Atênsia e Ana Carolina Monzon, artistas generosos que contribuíram de maneira ímpar nos procedimentos de criação do projeto "Diários".

Aos educadores que se aventuraram no projeto "Diários": Ana Sylvia Maris, Fábio Lyra, Thais Nihi, Elisa Pegolaro e Geralda Dias: foi um prazer ousar com vocês tantos mergulhos na relação entre criação, memória e conhecimento.

A todos os apoiadores, por financiamento coletivo na internet (crowdfunding), que viabilizaram o projeto "Diários".

Aos diretores, coordenadores e funcionários da Oficina Cultural Oswald de Andrade e da SP Escola de Teatro, que viabilizaram espaços, respectivamente, para ensaios e apresentações da peça "Diários".

A todos os amigos, artistas e educadores que generosamente compartilharam inquietações comigo pela afinidade com os temas, em especial agradeço a Marcelo Soler e os integrantes da Cia. Teatro Documentário, a Janaina Leite (grupo XIX) e aos integrantes do Teatro de los Andes (Yotala/Bolívia).

A Carla Siqueira, pelo resgate em um momento delicado na reta final deste trabalho.

Por fim, agradeço imensamente a meus pais, Edson e Luzia Costa: pelo apoio incondicional em toda a trajetória desta vida, mesmo quando as coisas não saíram conforme o esperado!

Resumo

Esta dissertação de mestrado é fruto de processos criativos realizados junto a professores de diversas áreas, em duas experiências: uma realizada no ano de 2011 com o corpo docente de uma escola, nas dependências da escola, na cidade de Campinas - SP. Outra na cidade de São Paulo - SP, no ano de 2012, com professores de diversas instituições escolares, nas dependências de um espaço cultural público. Ambas experiências consistiram em processos de criação na perspectiva do teatro - documentário, partindo de elementos das histórias de vida dos professores como disparadores para a ação criativa. Nesse sentido, esta pesquisa procurou identificar categorias de análise na medida em que um processo de criação é, em si, um processo de pesquisa qualitativa. A partir dessas categorias, aponta-se para um caminho de formação de professores por suas histórias de vida e autobiografias, tendo a *Performance* como um intercampo para produção de conhecimento.

Palavras-chave: teatro, educação, teatro documentário, *performance*, formação de professores, histórias de vida.

Abstract

This Master thesis is the result of creative processes, along with teachers from different areas, in two experiments: one conducted in 2011 with teachers of a school, on the school dependencies, in the city of Campinas - SP. Another in the city of São Paulo - SP, in 2012, with teachers from various educational institutions, in a public cultural space. Both experiments consisted in creative processes from the perspective of the documentary theater, from elements of the teacher's lives as triggers for creative action. In this sense, this research identifies categories of analysis, once a creation process is, itself, a process of qualitative research. From these categories, this work points to a path of teacher training from their life histories and autobiographies, with Performance as an interfield for knowledge production.

Key Words: theatre, education, documentary theatre, performance, teacher training, life stories.

Lista de Figuras

Figura 1 - “ <i>Quarto em Arles</i> ” (1888), Vicent Van Gogh. (Fonte: BECKETT, Wendy. <i>História da Pintura</i> ; 1997. p.316)	1
Figura 2 - Atividade de formação conduzida pelos artistas/pesquisadores do projeto CMCA, junto a professores, na quadra da E.E. Tomás Alves. Campinas - SP (2009). ...	2
Figura 3 - Levantamento de fundos para o projeto “Diários”, por financiamento coletivo pela internet, para realização da experiência de 2012. Na imagem, o registro de 91 apoiadores, em território nacional e internacional, que contribuíram para realização do projeto totalizando o valor arrecadado em seis mil setecentos e noventa reais. site: http://catarse.me/pt/diarios	9
Figura 4 - BUENO, Belmira, <i>et al.</i> Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 - 2003).	19
Figura 5 - “Lilá ou O Jogo de Deus”. Quase9 Teatro, 2008, Campinas – SP.	21
Figura 6 - Grupo Quase9 Teatro em treinamento cotidiano (2009. São Paulo - SP).....	26
Figura 7 - Prática de meditação, na composição dos trabalhos da Plataforma KiM, conduzida por Elias Cohen (centro) junto ao Quase9 Teatro e artistas de outros países (laterais). 2008. Coroico - Bolívia.	29
Figura 8 - “Aula - Espetáculo”, termo usado por Ariano Suassuna para definir eventos de sua aparição pública.....	31
Figura 9 - Aula de Geografia da Profª. Ana Sylvia Ribeiro como parte de uma das cenas da peça “Diários”	31
Figura 10 - Treinamento na plataforma KiM (Isla del Sol, Bolivia).....	33
Figura 11 - Trabalho com professores durante retiro realizado no processo da peça “Diários”, conduzido pelo Quase9 Teatro. 2012, Jaguariúna - SP.....	35
Figura 12 - “Acróstico” - Peça curta documental com meus pais. São Paulo/Recife – 2010.....	36
Figura 13 Trecho da obra “três filósofos com bigodes” de Vivi Tellas, onde o protagonista narra um evento de seu passado mostrando o bilhete de metrô que usou na época. Fonte: http://www.archivotellas.com.ar/	41
Figura 14 Entrevista com Vivi Tellas. Abril 2012. São Paulo – SP.....	42
Figura 15 - Mi mama y mi tia (2003).....	43
Figura 16 Três filósofos com bigodes (2004).....	43
Figura 17 Rodovia dos Bandeirantes entre São Paulo e Campinas, maio 2011.	49
Figura 18 - “O bar do Folies – Bergère” (1882). Edouard Manet (Fonte: BECKETT, Wendy. <i>História da Pintura</i> ; 1997. p.289).....	51

Figura 19 - Atividade de formação junto a professores da E.E. Djalma Octaviano, durante o projeto CMCA (Unicamp, 2010).....	53
Figura 20 - Sala onde foram realizados os trabalhos, quando ainda era um depósito. Março 2011.	58
Figura 21 - Eu e os professores durante a primeira atividade na sala.....	60
Figura 22 - Biblioteca da escola.	66
Figura 23 - Professores dentro do banheiro.....	66
Figura 24 - Quadra e Estacionamento da escola.	66
Figura 25 - Quase9 Teatro em cena no espetáculo "Encontro de Dois" (São Paulo, SP. março, 2010).	68
Figura 26 - Professora dentro da cozinha conduzindo uma apresentação.	70
Figura 27 - Professores em exercício de imaginar.....	75
Figura 28 - Profª Thais Nihi, em cena da peça "Diários" revisitando seu diário de memórias sobre relacionamentos amorosos. São Paulo - SP. Agosto, 2012.....	78
Figura 29 - Professores durante exercício de, coletivamente, contar a história da escola. (maio, 2011).	84
Figura 30 - Fotografia da coreografia "Dead Dreams Of Monochrome Men". DV8. Fonte: http://archiv2.berlinerfestspiele.de/en/archiv/festivals2011/08	90
Figura 31 - "Drawing Hands", de Maurits Cornelis Escher.	98

Lista de Abreviaturas e Siglas

CMCA	Corpo de Mestre, Corpo de Aprendiz: projeto de extensão realizado na Universidade Estadual de Campinas, cujo objetivo era proporcionar, em espaços escolares, experiências corporais e teatrais para professores (as) e alunos (as) durante os espaços-tempo de formação continuada.
Dj	Disc Jockey: profissional artista que seleciona e/ou cria <i>play list</i> ou <i>set list</i> de músicas.
E.E.	Escola Estadual
EVA	Etil Vinil Acetato
Fundação CASA	Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
PED	Programa de Estágio Docente da Universidade Estadual de Campinas
Plataforma KiM	Kosmos in Movement. Escola Itinerante Internacional coordenada por Elias Cohen.
RN	Estado do Rio Grande do Norte
SP	Estado de São Paulo
UMF	<i>Umbral Mínimos de Ficção</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 A BAGAGEM COM A QUAL ENTREI NA ESCOLA	21
2.1 Primeiro compartimento: Sobre as regras da Arte (os campos do Ofício, da Técnica e da Forma)	22
2.2 Segundo compartimento: Elias Cohen e a perspectiva da performance como via de criação e conhecimento.	28
2.3 Terceiro compartimento: a filiação estética com o Teatro Documentário	36
2.3.1 Algumas observações sobre o Teatro Documentário	38
2.3.2 Vivi Tellas: Biodrama e o Umbral Mínimo de Ficção.	42
2.4 Fechando a mala rumo à escola.	49
3 A EXPERIÊNCIA DENTRO DA ESCOLA	51
3.1 Os pré - encontros, expectativas e perspectivas.	53
3.2 A criação de outro espaço/tempo	58
3.3 Frustração	60
3.4 Pertencimento	66
3.5 Criatividade e Resistência	72
3.6 Coletividade	84
3.6.1 Coletivo e Massa: diferenças	87
3.6.2 Coletivo e Massa: semelhanças	90
3.7 Memória	92
4 RESPONDENDO A MIM MESMO E ÀS DUAS IRMÃS: CIÊNCIA E ARTE	103
4.1 Primeira questão: seria possível, através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas a experiência de relatos como me foi proporcionado?	105
4.2 Segunda questão: seria possível que esse processo de construção cênica, tendo como cerne os professores, fosse também um processo de conhecimento relevante para esses sujeitos enquanto professores?	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

1 INTRODUÇÃO



Figura 1 - “*Quarto em Arles*” (1888), Vincent Van Gogh. (Fonte: BECKETT, Wendy. *História da Pintura*; 1997. p.316)

Há sujeitos que são dotados de uma aptidão natural, de um talento, de uma sensibilidade nata ou conquistada que consiste em perceber certas frestas no cotidiano: frestas que se constituem em janelas para perceber beleza e potência na simplicidade, nas histórias do outro que poderiam ser minhas; nas escolhas que deram certo, errado ou apenas foram; nos pequenos gestos, nas particularidades, nos segundos de contemplação de um espaço ou de um objeto no curto tempo do dia a dia. Sempre sou arrebatado quando me deparo com essa capacidade humana, por exemplo, um Van Gogh que consegue, em uma vida de não pequenos conflitos, extrair poesia de um canto de quarto.

Esta pesquisa surgiu do impacto de uma vivência e, por essa vivência, de uma intuição.

Tudo começou por um projeto de extensão universitária do qual participei, chamado “Corpo de Mestre, Corpo de Aprendiz (CMCA)”. Esse projeto de extensão tinha como objetivo proporcionar, em espaços escolares, experiências corporais e teatrais para professores/as e alunos/as durante os espaços-tempo de formação continuada¹, especificamente em escolas de Tempo Integral da cidade de Campinas – SP.

Minha formação universitária não abarcava estudos relacionados a Educação Escolar (formei-me como Bacharel em Artes Cênicas, não havia em meu Instituto a opção da Licenciatura), embora sempre tenha nutrido grande interesse nos estudos em Educação. Desta forma, participar do projeto CMCA, foi uma maneira de, ainda como estudante universitário, criar esse contato com a escola no papel de pesquisador.



Figura 2 - Atividade de formação conduzida pelos artistas/pesquisadores do projeto CMCA, junto a professores, na quadra da E.E. Tomás Alves. Campinas - SP (2009).

¹ Esses espaços-tempo consistiam nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou, quando a escola já tinha uma demanda de atividades de planejamento para esses horários, transferíamos as ações para os finais de semana.

Esse projeto proporcionou-me diversas vivências. Entre elas, destaco a conversa com uma professora de português que aconteceu justamente no dia do encerramento de nossas atividades em uma das escolas. A professora contou-me de uma oficina ministrada por ela, dentro do programa Escola de Tempo Integral, junto a alunos do ensino fundamental e médio pelo uso de obras clássicas da literatura brasileira. A oficina consistia de leituras, representações teatrais, discussões sobre personagens e uma redação, de formato livre (uma dissertação, uma narração ou mesmo uma carta para algum personagem) feita pelos alunos.

A professora contava-me detalhes sobre a infraestrutura da escola, sobre a participação dos alunos, dos outros professores, tudo com grande energia, brilho nos olhos. Sua fala era entusiasmada e entusiasmante. Pude ver e sentir as dificuldades e as gratificações de se realizar um projeto como aquele. Quando terminou sua fala, ficamos algum tempo em silêncio, os dois, olhando o pátio da escola. Um silêncio sustentado por um conjunto de sons ao redor, formando uma espécie de "cama sonora" característica da escola: risos ao longe, alguém varrendo, uma aula sendo ministrada numa sala próxima. Gradativamente, mudamos nossa expressão de uma alegria contagiante para outra de nostalgia e certa tristeza, quando ela por fim disse: “pena que projetos assim são tão difíceis de fazer”.

Foi uma gradação claramente construída por ela na qual a própria construção convocava minha participação: caminhar cada vez mais lentamente na medida em que nos aproximávamos da saída, começar a falar algo e então "chamar um silêncio" que convocava minha atenção, sentar perto da saída sem precisar falar que ia sentar. Um conjunto de ações, uma forma de narrar uma história que transformou aquele momento em um momento distinto de uma

conversa cotidiana, uma espécie de "fresta no cotidiano" na qual, rapidamente, construímos uma relação de amizade e cumplicidade. Nessa conversa, que não foi tão longa, a professora conseguiu apresentar de maneira quase poética uma síntese de vários aspectos de sua vida particular: seu cotidiano como mãe, o ônibus lotado no qual carregava materiais para atividades escolares, uma vontade de conhecer a Grécia mesmo com o salário de professor.

A relação dessa vida particular com a vida de luta para desenvolver um projeto educativo como ela desenvolveu passou a instigar-me grande interesse. Como artista, sempre cultivei interesse cênico pelas figuras humanas em situações cambiantes, de encruzilhadas, conflitos, relações interpessoais, escolhas que influenciam diretamente suas próprias vidas e valores.

Ao final do projeto CMCA, minha vontade era encontrar uma maneira de compartilhar com mais pessoas a sensação de prazer e aprendizado que essa vivência, como outras naquele projeto, me proporcionaram; experiências que, embora muito próximas a uma realidade cotidiana, pareciam permitir ver o cotidiano mais de perto, de uma maneira dilatada, elevada, sintética; enfim, diferenciada. Um evento construído, uma forma intencionalmente atribuída a narração de uma história individual, transformando a percepção de uma conversa cotidiana em uma percepção extra cotidiana, na medida em que as ações da professora, intencionalmente, estreitavam meu foco de percepção potencializando minha percepção: andar mais devagar, produzir pausas de silêncios na narrativa que criavam atmosferas, valorizar intencionalmente o som ao redor para dar mais cores à narração de um fato específico.

Dentro da velocidade e superficialidade do cotidiano é possível que certas ações imprimam a esse mesmo cotidiano outra forma, uma espécie de

"dilatação" capaz de transformar um evento cotidiano em algo extra cotidiano, sem perder a simplicidade que mantém esse "extra" próximo ao "cotidiano". Ou seja, Ações que elevam momentos aparentemente cotidianos para uma dimensão do que chamo de "evento - fresta"²; uma fresta que permite um olhar diferenciado, mais aprimorado por uma forma mais cuidada. Essas ações e a criação de tais "formas mais cuidadas" que brotam do cotidiano começou a me interessar no campo da Educação. Desse interesse surgiu a primeira questão que moveu esta pesquisa:

Seria possível, através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas a experiência de relatos como me foi proporcionado?

O pré-socrático Heráclito e seus filiados filosóficos, sob o pensamento que "não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio", poderiam responder negativamente a essa questão. Por outro lado, a minha intuição apontava para um "sim": a representação de uma experiência gera, na perspectiva da arte, uma nova experiência que permite a quem dela compartilha uma nova percepção da realidade sem que se perca a referência desta mesma realidade.

Para qualquer das duas respostas, a solução seria tentar. Entretanto, desde o começo intui que não se tratava de querer passar novamente pelo mesmo rio, tampouco de "criar personagens" para "representar". Era o caso de procurar uma forma diferente de procedimentos para uma forma diferente de criação, para uma forma de evento cênico diferente ao qual estava habituado, ressignificando, inclusive, termos como "personagem" e "representação". Não sabia de que forma seria, mas sabia que o objeto de estudo criativo, o cerne da

² Usarei o termo "evento-fresta" para designar práticas performáticas que propiciem momentos de elevação acima da cotidianidade, de durações e intensidades variáveis, legítimos na medida em que são intencionalmente construídos e objetivam, em certo espaço-tempo, superar aspectos do cotidiano como a superficialidade e velocidade das percepções. Ao longo desta dissertação, especialmente no capítulo 03, aprofundarei esse entendimento de superação pela categoria "catarse".

criação estaria em torno do professor e suas histórias, em suas dimensões pessoais e profissionais.

Parti, sem saber muito bem em qual direção, ao encontro dos professores. Comecei então a perceber que, para muitos docentes, não fazia sentido a ideia de que haveria em suas histórias a potência de uma produção estética. Não enxergavam isso. Percebi que meu interesse estava em uma classe de trabalhadores a qual, por um lado, tem como árduo e fundamental ofício potencializar o saber em cada indivíduo, e por outro lado, encontra-se rendida por uma série de lutas nas esferas política e particular³.

Também constatei que as escolas de tempo integral da Região Metropolitana de Campinas - SP ofereciam atividades para os alunos fora da sala de aula sem formação adequada dos professores, além de espaços inadequados para a prática lúdica de atividades como teatro e dança, por exemplo. Isso implicava no esvaziamento da proposta de atividade, fazendo com que esta se convertesse em repetição da aula formal, desmotivando os professores e desfigurando seu papel na proposta de Educação Integral.

Ainda no que diz respeito à formação dos docentes que atuavam em oficinas curriculares, percebi que não havia ou havia pouca discussão e formação para os próprios docentes, o que os impedia de se prepararem adequadamente para os desafios apresentados. Os HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), por exemplo, raramente abordavam o choque entre a dimensão das disciplinas denominadas de currículo comum e as oficinas curriculares e jamais existiu dentro do espaço da escola situações de criação ou de trabalho corporal que pudessem sensibilizar os professores para a dimensão

³ Infraestrutura, salários, abordagens de avaliação e currículo; dificuldades de apreensão por uma identidade profissional e a desvalorização social do ofício minando a autoestima docente são alguns dos temas dessas lutas que compõem um cotidiano de baixa permeabilidade a uma prática de criação artística.

criativa que subjaz o seu trabalho como formadores. Aliados de seu próprio corpo, dominados pelo que Gleyse (2007) descreve como uma "ordem do verbo", os docentes deixam de ter a oportunidade de experimentar o que seria uma educação integral para eles mesmos.

Durante minha formação artística, acredito que uma das aquisições de maior valor que conquistei foi a de entender a criação como processo de produção de conhecimento. Araújo afirma que:

A criação artística produz conhecimento na medida em que estiver associada à pesquisa (qual criação, que merece de fato esse nome, não estaria?). E pesquisar remete à noção de laboratório, de teatros-laboratórios, de salão de ensaio, de salas de ensaio. (ARAÚJO; 2012, p. 105)

Em minha experiência como artista, cada vez tenho mais a criação teatral como uma via transformadora no entendimento de mundo. A cada processo criativo amplio minha visão de um, ou muitos, temas, e sempre amplio a visão de mim mesmo. O Teatro e a Arte em geral têm me proporcionado uma vida de estudos, estudos por um aspecto amplo, de poder estar em qualquer lugar, com todos os sentidos, apreendendo. Pela leitura de autores, imagens, sons, cheiros, movimentos do corpo, pela sensação de minha própria voz, pela sensação que certas ações me provocam. A fila do banco para pagar as contas, a sala de ensaio e a mesa de computador onde agora estou escrevendo são todos espaços que se tornaram, potencialmente, espaços para (re) descobertas.

Motivado pela vontade artística de construir o evento cênico e levando em consideração às potencialidades do processo criativo, surgiu a segunda questão que move esta pesquisa:

Seria possível que esse processo de construção cênica, tendo como cerne os professores, fosse também um processo de conhecimento relevante para esses sujeitos enquanto professores?

Mobilizado por essas duas questões, comecei um processo de pesquisa que se concretizou em duas experiências: uma realizada com um grupo de professores de uma escola de tempo integral, no espaço da escola e no tempo de trabalho desses professores (HTPC's), na cidade de Campinas – SP, durante o ano de 2011. Outra com um grupo de professores, de diferentes escolas, na cidade de São Paulo – SP, durante o ano de 2012. Ambas as experiências aconteceram no período de março a agosto de seus respectivos anos.

A escrita desta dissertação consiste em apresentar minha busca para responder essas duas questões, tendo como fio condutor a experiência dentro da escola. Como eu queria abordar essa experiência pelo olhar de artista, o fiz com as ferramentas e procedimentos que herdei na minha formação e prática artística. Desta forma, a experiência de 2011 apresenta-se por uma série de categorias de análise sobre as quais disserto neste trabalho, enquanto a experiência de 2012 (que também contribuiu para essas reflexões) apresenta-se por um DVD, no qual está registrado o produto final da experiência (a obra cênica) e anexos em vídeo sobre o processo.

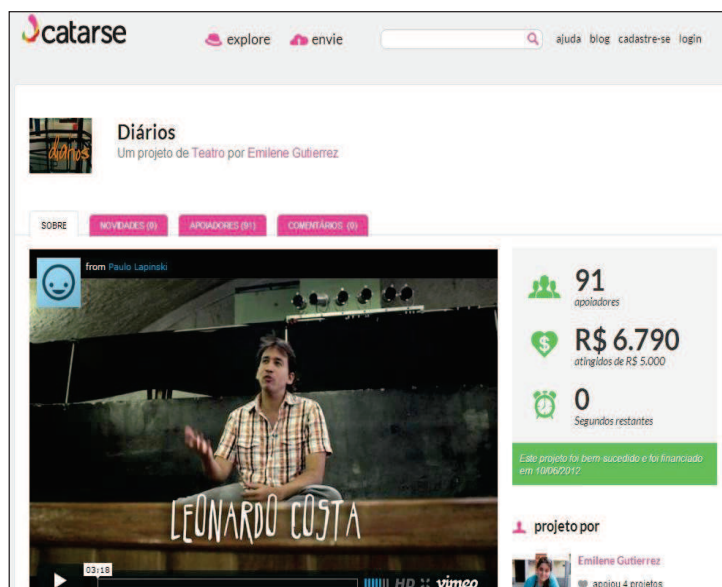


Figura 3 - Levantamento de fundos para o projeto "Diários", por financiamento coletivo pela internet, para realização da experiência de 2012. Na imagem, o registro de 91 apoiadores, em território nacional e internacional, que contribuíram para realização do projeto totalizando o valor arrecadado em seis mil setecentos e noventa reais. site: <http://catarse.me/pt/diarios>

A respeito dessas duas experiências vale destacar alguns aspectos, em especial seus pontos em comum, suas diferenças e a relação entre elas na materialidade desta dissertação, assim como na materialidade dos vídeos produzidos⁴.

Ambas experiências foram fundamentais para a sistematização do conhecimento nesta dissertação; entretanto, como dito anteriormente, esta escrita tem como foco principal o trabalho desenvolvido dentro da escola, ou mais especificamente, a análise das situações produzidas dentro da escola no contexto do trabalho realizado em 2011.

As categorias de análise que apresento no capítulo 02, assim como as respostas, no capítulo 03, para as questões que permearam esta pesquisa,

⁴ Todos os vídeos produzidos no processo "Diários", assim como outros trabalhos do Quase9Teatro, podem ser encontrados no canal do youtube: <http://www.youtube.com/user/quase9teatro>

fundamentam-se, portanto, essencialmente na experiência realizada em 2011. Nesse sentido, a experiência de 2012 (o projeto "Diários") foi de fundamental importância para que, como artista, eu pudesse melhor discernir algumas questões que para mim ainda eram nebulosas ao final do trabalho dentro da escola.

Desta forma, ao longo desta dissertação farei referências ao projeto "Diários" (2012), mas isso servirá fundamentalmente para esclarecer discussões referentes ao trabalho dentro da escola (2011). Adotei esse critério por algumas questões particulares: em primeiro lugar, por se tratar de uma dissertação desenvolvida em uma Faculdade de Educação, considere que deveria priorizar as reflexões referentes ao espaço escolar. Embora acredite que a Educação na escola seja apenas um dos diversos objetos de estudo da Educação em sentido geral, entendo que, tratando-se de uma pesquisa sobre formação de professores, não poderia me privar de abordar tal tema em relação a escola, principalmente por se tratarem, nas duas experiências, de professores escolares.

Sendo, portanto, mister sistematizar aspectos da primeira experiência por esse primeiro ponto levantado, a questão do tempo, em segundo lugar, obrigou que a escrita desta dissertação se centrasse fundamentalmente em relação a 2011 (por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, com prazo de dois anos para finalização; dessa forma, tratar do projeto "Diários" com a mesma dedicação da experiência na escola exigiria mais tempo).

Em terceiro lugar, embora os anos de 2011 e 2012 tenham sido de experiências estéticas junto a professores escolares, tendo como aspecto comum a abordagem das histórias de vida dos professores como disparador

para criação estética, tais experiências se configuraram a partir de fundamentos muito distintos, o que tornaria frágil um possível trabalho comparativo entre as experiências no que diz respeito a metodologia científica. Destaco algumas dessas diferenças fundamentais:

A respeito do fator Tempo, na escola, como dito anteriormente, o trabalho era feito quinzenalmente, no curto tempo do HTPC, enquanto em "Diários" os encontros eram semanais, com mais tempo de duração, com mais de um encontro por semana (a quantidade de tempo que pude trabalhar com os professores, em um único mês no projeto "Diários", equivale a quantidade de tempo que trabalhei com os professores na escola em um semestre).

No fator Espaço, em "Diários" nos encontrávamos em um ambiente cultural público (especificamente, na Oficina Cultural Oswald de Andrade, no centro da cidade de São Paulo) além de retiros uma vez por mês em um espaço de campo, fora da cidade. Na escola, a experiência foi realizada dentro da escola, em diversas dependências. A situação de trabalhar em retiros, ou mesmo em espaços fora da escola, é muito distinta do trabalho com professores dentro da escola, onde espaços carregados de sentidos específicos pelos professores (como o "ambiente de fofoca" da sala dos professores ou os banheiros como símbolo de deterioração) precisam ser "ressignificados" para um trabalho criativo, o que gera outra dinâmica de trabalho.

Também o fator livre-arbítrio merece destaque: na escola, por se tratar de uma atividade incorporada pelo HTPC, todos os professores eram obrigados a participar, as vezes a contra gosto, visto que o HTPC integra a jornada de trabalho dos docentes. Isso trazia algumas questões específicas na dinâmica de

trabalho. No projeto "Diários", todos eram professores que aceitaram participar do projeto por afinidade com a proposta.

Por fim, destaco também o fator relacionado à natureza do produto artístico: embora classifique as duas experiências como geradoras de "eventos-fresta", em "Diários" objetivamos criar uma peça na qual estariam presentes, em uma única obra, as criações de cada professor, uma peça que uniria todas as histórias, que seria ensaiada e apresentada diversas vezes para um público externo, diversificado, durante uma temporada. Já na escola, as *performances* criadas não tinham o objetivo de serem ensaiadas ou repetidas, surgiam das situações que criávamos em cada momento, encontro a encontro; além disso, não tinham por objetivo serem apresentadas para outro público que não aquele conjunto de professores que participavam do HTPC.

Levando tais aspectos em consideração, ainda assim ratifico que, embora o foco principal desta dissertação seja a reflexão sobre a experiência na escola, em 2011, a experiência de 2012 é de grande importância nesta pesquisa; por um lado, "Diários" configurou-se como um espaço no qual pude colocar minha tese em movimento, espaço no qual pude ratificar ou reafirmar algumas reflexões referentes a 2011. Por outro lado, por ter sido uma experiência que proporcionou a produção de muito material em vídeo, entendo que estudar tais vídeos, disponíveis na biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP e na internet, pode ser esclarecedor para leitores interessados nas questões desta dissertação.

Durante as duas experiências e na escrita desta dissertação, apropriei-me também da perspectiva de artistas e educadores os quais, para alguns, poderiam compor quadros de pensamento controversos: marxistas,

construtivistas, aristotélicos, brechtinianos, enfim: tomei tudo o que pareceu que me serviria, aspectos de como pensam e como criam; artistas e educadores que se tornaram meus aliados nessa trajetória, pés que caminharam comigo, vozes que me guiaram ou criticaram, “espíritos afins” do mundo da Arte e da Educação com os quais me filiei para (re) aprender certos procedimentos de criação, para criar meus próprios procedimentos.

Ao longo da trajetória, também enfrentei problemas que simplesmente não desapareciam; diversas vezes me deparei com a frustração, o medo, os estereótipos do teatro e da educação, resistências, sentimentos difíceis dos professores e meus. Em vez de evitar esses problemas, descobri que estudá-los seria mais produtivo. Isso mudou a maneira como encaro a formação de um educador e de um artista, de um profissional que, inerente ao seu ofício, precisa exercitar o olhar para o outro, para si mesmo e para a relação.

Portanto, esta dissertação é a sistematização do conhecimento produzido nos anos de 2011 e 2012, procurando articular as ações realizadas e as reflexões produzidas, tendo como foco as situações de criação e a relação dessas situações (e as *performances* que delas surgiram) com a questão da formação docente dentro do espaço escolar.

Tais articulações entre ações e reflexões são atos que contém algo de violência, porque são atos de força; exigem agressividade e capacidade para entrar na briga e traduzir uma experiência em expressão. Essa articulação é um ponto importante da concretização do cenário herdado e para isso, criei as “categorias de análise” que constituíram a herança que esta pesquisa me deixou.

Frustração, Pertencimento, Criatividade e Resistência, Coletividade e Memória foram as grandes categorias que usei para demarcar minha experiência na escola. Cada uma dessas categorias abarca uma série de outras como: timidez, atitude, vergonha, medo, desejo etc. A demarcação da reflexão por essas categorias surgiu da experiência com os professores, encontro a encontro; são categorias que se definiram como demarcação posterior a experiência, embora fossem parcialmente intuídas anteriormente à experiência. Acredito que diante dessa relação entre as abstrações do conhecimento prévio do pesquisador e sua relação empírica com os sujeitos que compõem o campo de pesquisa foi possível construir uma formulação sólida do conhecimento concreto que aqui será descrita.

O aspecto do processo de sistematizar, articular, organizar, delineou em mim uma ambição, um objetivo pessoal que se constitui, portanto, em um objetivo que começou com essa pesquisa: Construir uma metodologia de criação junto à escola, sendo que essa metodologia levaria em consideração dois aspectos:

- 1 A criação artística como processo de produção de conhecimento;
- 2 Os professores, enquanto atores desse processo criativo, como campo de exploração artística.

Strauss e Corbin (2008, p 17) definem metodologia como “uma forma de pensar sobre a realidade social e de estudá-la”. Pois bem, ao longo deste processo de pesquisar artisticamente, boa parte das ações se consistiu num jogo com regras desconhecidas, movediças; um duelo e, ao mesmo tempo, uma conversa na cantina; uma luta contra ideias pré-fabricadas, contra clichês da arte teatral, contra o senso comum das bandeiras de reclamações da educação.

Muitas vezes, na tentativa e erro, nas frustrações e gratificações, fui visualizando e apreendendo um possível caminho de criação junto à escola, um jeito de criar, uma maneira particular de fazer. Essa visualização e apreensão só foram possíveis pela relação dialética entre o trabalho realizado e a tentativa de sistematização antes, durante e depois deste trabalho.

Da sistematização das ações artísticas e pedagógicas que realizei entendo ser possível fazer emergir uma “metodologia”. Não se trata da tentativa de criar “fórmulas”, mas se a criação artística produz conhecimento e criar é, em grande medida, fazer um mergulho no caos, a sistematização dos procedimentos criativos e dos conhecimentos produzidos, nas experiências dessa pesquisa, torna-se uma importante via de apropriação da atividade humana objetivada e realizada por mim no mundo da cultura e da educação. Através desta apropriação sou capaz de refinar (ou conscientemente desconstruir) meu *modus operandi* artístico e, por isso, aprimorar minhas formas de atuação, minha metodologia de atuação, como artista/educador.

O refinamento de minhas próprias atuações no ofício de pesquisador/artista/educador, ao longo desta pesquisa, se deu por um progressivo entendimento da categoria "catarse", pois sua conceituação é cara aos campos como da filosofia e da arte (e, coincidentemente, também o nome da plataforma virtual que hospedou, na internet, o projeto "Diários", fruto da experiência em 2012 desta pesquisa). Apoiado nas ideias de artistas como Augusto Boal e do filósofo húngaro Georg Lukács (2003), sobretudo as interpretações deste último por educadores brasileiros como Demerval Saviani em suas teorizações na Pedagogia Histórico-Crítica, adotei a categoria "catarse"

como "pedra filosofal"⁵ de minhas sistematizações metodológicas, especialmente na direção da indissociabilidade dos campos da Educação e da Arte no que diz respeito às perspectivas de formação docente que aponto ao longo da discussão. No capítulo 03, apresento uma exposição mais detalhada dessas perspectivas fundamentadas na "catarse", desenhadas pela práxis desta pesquisa: pelos autores que destaco e pela vivência com os professores.

Também convém, nessa introdução, mencionar como me refiro ao termo "atores". Atores como aqueles que atuam, que agem. Um aspecto importante do impacto que a conversa com a professora de português me causou foi o fato de ouvir, dela mesmo, sobre a luta para a realização de sua atividade docente, e não de outra pessoa ou de uma notícia de jornal ou da televisão; meu interesse então era que, no processo criativo e na apresentação cênica, a atuação cênica não fosse feita por atores profissionais, contratados para encenar as histórias, mas sim fosse o compartilhamento daqueles que atuam na vida, a atuação no teatro como uma espécie de extensão de suas atuações na vida; ou seja: os professores, atores da Educação, como atores cênicos na medida em que, naquele momento, atuam cenicamente. Adiante adotarei, ainda para esta condição de ator, o termo *Performer*⁶.

Um dos principais nomes do teatro brasileiro, Augusto Boal, usa uma fábula chinesa para explicar de forma poética a relação entre o agir e observar (a si e ao outro) e para ampliar a noção da atuação, dissolvendo a fronteira entre os que "podem" atuar e os que "devem" observar:

⁵ Obter uma pedra filosofal (*LapisPhilosophorum*) era um dos principais objetivos dos alquimistas na Idade Média. Com ela, o(a) alquimista poderia transmutar qualquer "metal inferior" em ouro, como também obter um elixir que permitiria prolongar a vida indefinidamente.

⁶ No capítulo 01 desta dissertação discorro sobre o entendimento deste termo, assim como da *Performance* como uma perspectiva de evento cênico.

Xuá-Xuá viveu há dezenas de milhares de anos, quando as pré-mulheres e os pré-homens ainda vagavam pelas montanhas e pelos vales, à margem dos rios e dos mares, pelos bosques e florestas, matando outros animais para se alimentar, comendo plantas e frutos, protegendo-se do frio, morando em cavernas. Não havia se inventado ainda nenhuma linguagem falada ou escrita. Xuá-Xuá era a mais bela fêmea e Li-Peng o mais forte dos machos. Naturalmente, eles se sentiam atraídos um pelo outro, gostavam de ficar juntos, se lambar, tocar, abraçar, fazer sexo juntos, sem saber ao certo o que estavam fazendo. Um belo dia, Xuá-Xuá sentiu que seu corpo se transformava: seu ventre crescia mais e mais, além da elegância. Então ela preferiu ficar só, vendo seu ventre inchar. Uma noite, Xuá-Xuá sentiu seu ventre se mexer. Dentro do ventre da mãe, Lig-Lig-Lé – assim se chamava o menino, ou qualquer outro nome que fosse, porque nenhuma linguagem fora inventada. Lig-Lig-Lé crescia e se desenvolvia. Alguns meses depois Xuá-Xuá deitou-se à margem de um rio e deu à luz a um menino. Era pura magia! Xuá-Xuá olhava o seu bebê. Aquele corpinho minúsculo, que parecia com o seu, era sem dúvida uma parte sua que antes estava dentro dela e agora estava fora. Mãe e filho eram a mesma pessoa. De longe, Li-Peng observava. Bom espectador. Uma noite Li-Peng queria criar sua própria relação com o menino. Xuá-Xuá ainda dormia quando os dois (pai e filho) partiram, como bons companheiros. Li-Peng soube perfeitamente que ele e Lig-Lig-Lé eram duas pessoas diferentes. Ele era ele, e a criança era o outro. Ensinou seu filho a caçar, pescar etc. Lig-Lig-Lé estava feliz. Xuá-Xuá chorava cada vez mais porque perdera uma parte bem-amada de si mesma. Xuá-Xuá reencontrou pai e filho alguns dias mais tarde. Tentou recuperar seu filho, mas o pequeno corpo disse não. Xuá-Xuá foi obrigada a aceitar que aquele pequeno corpo, mesmo tendo saído do seu ventre, obra sua – ele era ela! – era também uma outra pessoa com seus próprios desejos e vontades. Esse reconhecimento obrigou Xuá-Xuá a olhar para si mesma e a ver-se como apenas uma mulher, uma mãe, uma dos dois: obrigou-a a se identificar e a identificar os outros. Foi nesse momento que se deu a descoberta! Quando Xuá-Xuá renunciou a ter seu filho totalmente para si. Quando aceitou que ele fosse um outro, outra pessoa. Ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Então, ela foi ao mesmo tempo atriz e espectadora. Agia e se observava: eram duas pessoas em uma só – ela mesma! Era espect-atriz. Como somos todos espectadores. Descobrimos o teatro, o ser se descobre humano (BOAL, Augusto; 2005, p. 15 a 20)

Jacques Copeau, importante artista do Teatro francês do século XX, escreveu em seu famoso texto “aos atores”:

Para o ator, doar-se é tudo. E para doar-se, é preciso antes possuir-se. (COPEAU, Jacques, 1974, p. 215)

Entendo que há uma grande afinidade do que entendo ser o ofício de professor e a afirmação de Copeau: um ofício que consiste em uma transmissão/doação cotidiana do conhecimento. É muito semelhante à profissão de ator e, assim como para os atores, há uma grande discussão do que é preciso possuir para ser um bom profissional.

Claro que ter informações e certos aspectos técnicos do ofício é fundamental; para o artista de teatro conhecer técnicas de canto, dança, iluminação, maquiagem etc, são importantes instrumentos. Conhecer a história da estética e dos procedimentos teatrais também pode ser um diferencial, afinal de João Caetano a Zé Celso⁷ estruturaram-se formas muito distintas, até opostas, de se fazer teatro. O mesmo para o professor em relação ao conhecimento da disciplina que pretende ensinar, assim como uma letra legível, conhecimento de novas tecnologias etc. Entretanto, o “possuir-se” da contribuição de Copeau aponta para a diferença de conhecer a si mesmo, a importância desse conhecimento para o trabalho: o próprio corpo, a própria história, as próprias marcas.

Da mesma forma que esta importância está no trabalho do ator, acredito estar no trabalho do professor. Nesse sentido, meu interesse em que os professores fossem os atores é por entender que, narrando suas próprias histórias, poderíamos intensificar esse processo de “conhecimento de si”, tornando o evento cênico mais interessante e, ao mesmo tempo, um processo de formação.

A relação entre histórias de vida, autobiografias e formação de professores vem ganhando força no Brasil desde a década de 1980, tendo significativo aumento nos anos 90 até os dias atuais (Bueno, 2006). Na perspectiva desses estudos, as contribuições de Souza (2006) se mostraram fundamentais para esta pesquisa, observando aspectos sobre a abordagem biográfica, pesquisa narrativa e memória na Educação como vias de formação docente pelo conhecimento de si. Nesta pesquisa pretendo somar contribuições

⁷ João Caetano foi um importante ator, encenador e produtor teatral no Brasil do século XIX, tendo escrito dois importantes livros sobre a atuação: *Reflexões Dramáticas* (1837) e *Lições Dramáticas* (1862). Zé Celso é um importante diretor, encenador, dramaturgo e ator da contemporaneidade, a frente do Teatro *Oficina UzynaUzona* onde desenvolve um teatro, em suas próprias palavras, “antropofágico” e “orgiástico”.

nessa linha de conhecimento: contribuições de uma prática cênica na formação docente pelas suas histórias de vida.

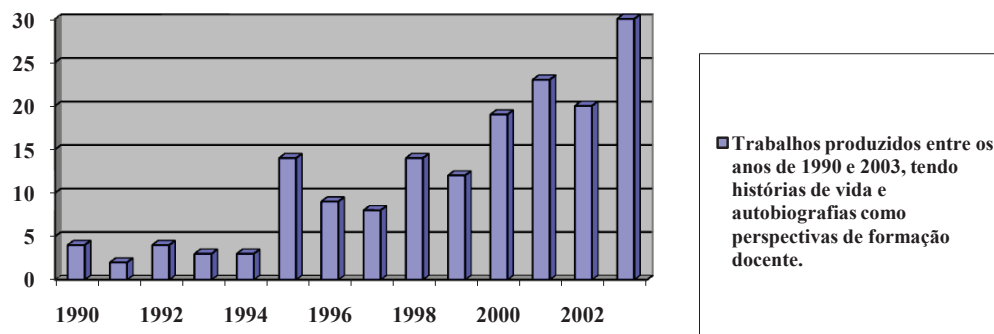


Figura 4 - BUENO, Belmira, *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 - 2003).

Disso entendo que assim se apresenta a justificativa deste trabalho: a partir do desejo de criação artística individual, a expansão para um desejo de criação artística coletiva e daí, uma importante via de conhecimento de si. A arte como veículo⁸ para maior conhecimento de si e do ofício docente. As práticas de formação docente vêm desenvolvendo, junto às metodologias de pesquisa qualitativa na educação, um olhar cada vez mais afunilado para o sujeito e para aspectos particulares como a memória, as histórias de vida e as trajetórias particulares para tornar-se educador (a). Acredito que a prática de criação dialoga com esse movimento, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias de pesquisa em educação e para as práticas de formação, inicial ou continuada, de educadores e educadoras.

Em última instância, esse trabalho surge, portanto, como uma proposta de investigação da formação docente, a partir da convergência de estudos autobiográficos e de histórias de vida com uma prática cênica; uma prática

⁸ Termo usado por Jerzy Grotowski (1986), encenador polonês, a respeito de um dos aspectos de seu Teatro Laboratório em Pontedera, Itália. Desenvolverei minha apropriação por este termo ao longo desta escrita.

cênica sob a perspectiva da *performance*, ou seja, sob uma perspectiva contemporânea do fazer teatral que envolve novos olhares sobre processos criativos e eventos cênicos.

O olhar para a prática docente valorizando os percursos biográficos, combinado com o trabalho com documentos e fontes autênticas inerentes à vida dos professores, foi o guia do meu trabalho de condução das práticas com os professores na escola. Em diversos momentos tais trabalhos geraram o que denominei de "eventos-fresta": momentos performáticos protagonizados pelos professores que, por um tratamento, por uma forma, constituíam-se em momentos de elevação acima da cotidianidade, despertando nestes professores uma relação diferenciada com a ideia de formação continuada no espaço-tempo de suas vidas. Por isso, acredito que essa dissertação aponta caminhos para um horizonte no qual, aliando a experiência vivida com o devir, propõem-se os espaços e tempos da escola como espaços de criação ética e estética para essas e esses docentes.

2 A BAGAGEM COM A QUAL ENTREI NA ESCOLA



Figura 5 - "Lilá ou O Jogo de Deus". Quase9 Teatro, 2008, Campinas – SP.

“A mala é o elemento mais clichê do Teatro Ocidental.” Esse texto era dito por mim, em cena, na peça "Lilá ou O Jogo de Deus" (2008). Com o medo de repetir clichês artísticos e/ou acadêmicos ao longo de todas as ações desta pesquisa, contraditoriamente começo este capítulo com a imagem da mala, da bagagem.

O texto na peça continuava: *“(...) mas o que acontece se eu (re)significo o elemento mala?”*. Sendo meu propósito apresentar, nesta pesquisa, minhas reflexões junto à trajetória de ações, acredito que cabe neste capítulo apresentar aspectos de minha trajetória, anteriores a entrada na escola e, portanto, dos pensamentos e planejamentos que me imbuíram para a pesquisa. Foi uma bagagem fundamental para começar e, ao longo do processo, foi constantemente ressignificada. Assim, começo com o propósito de introduzir algumas das questões que serão tratadas, ao mesmo tempo em que chamo o leitor para caminhar comigo desde essa visita ao passado, nos precedentes que

condicionaram o planejamento deste trabalho ou, para manter a imagem, a construção dos compartimentos da bagagem que me serviu.

Sou natural da cidade do Recife – PE, e minha entrada no teatro aconteceu, em grande medida, por influência do pensamento e da arte do escritor Ariano Suassuna⁹, a quem elegi como espécie de “padrinho” nas artes cênicas. Pouco antes de entrar na graduação em Artes, quando comecei a levar Teatro a sério, li sua obra *“Iniciação à estética”* (1972).

Essa obra foi de grande importância para a maneira como comecei a entender o Teatro em seus aspectos pedagógicos e estéticos. Lá, Suassuna aponta que, para entender as regras da Arte, é possível dividi-las em três campos distintos: o das regras do Ofício, da Técnica e da Forma.

2.1 Primeiro compartimento: Sobre as regras da Arte (os campos do Ofício, da Técnica e da Forma)

Partindo do pressuposto de que existem regras e critérios relacionados ao campo do conhecimento e da produção artística, Suassuna (2005) observa que a criação artística, una em si mesma, reparte-se, porém, por três momentos de importância crescente: o campo do Ofício, o campo da Técnica e o campo da Forma. Observemos, portanto, em que consiste cada um desses campos.

O campo do Ofício consiste em um conjunto de regras elementares, válidas e pouco ou nada discutíveis para cada arte; seriam aquelas regras que o artista deve conhecer, tendo pouca ou nenhuma liberdade diante delas, sob

⁹

Nascido na cidade de João Pessoa, mas morador desde a juventude da cidade do Recife.

pena de prejudicar de modo fundamental a parte material de sua obra. Por exemplo, o conhecimento da métrica, das acentuações no processo rítmico na produção de poesia na literatura. Ou no caso da pintura, certas reações químicas por combinações de cores que, com o tempo, podem tomar uma cor indesejada.

Trata-se de um campo modesto, material e grosseiro, mas isso não significa que deve ser destituído. O campo do Ofício deve necessariamente ser tão bem aprendido a ponto do artista “esquecê-lo” no momento maior da criação, ou como afirma Charles Lalo:

O ofício é a parte material da Arte, a prática tradicional e banal que se ensina aos estreantes e nas oficinas de arte: mecanismo indispensável, mas insuficiente, que é preciso sempre ultrapassar, porque ele é rígido e se revela mal adaptado em cada caso particular. (apud SUASSUNA; 2005, p. 262)

Aqui me parece que cabe confrontar tal pensamento com um conceito que, na história da pedagogia brasileira, especialmente a partir da implementação de pedagogias tecnicistas na educação escolar (Saviani, 2010), sofreu grande desgaste: trata-se do conceito de instrumentalização.

Tal conceito é discutido por Saviani na apresentação dos sete passos que configuram a Pedagogia Histórico-Crítica, localizado especificamente no terceiro passo (Saviani, 2011b). Lá, "instrumentalização" apresenta-se distante do sentido tecnicista que engajou arte - educadores a banirem o termo de seus vocabulários; apresenta-se, portanto, relacionado à apropriação, por parte dos aprendizes, das ferramentas culturais, dos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, necessários para emancipação.

Convergingo o pensamento de Suassuna com a pedagogia histórico - crítica tal qual formulada por Saviani, podemos evitar a armadilha de entender o

termo "campo do Ofício" como sendo necessário unicamente para quem almeja a arte como ofício, como profissão. Não se trata disso: se no campo da criação artística, de fato, o campo do Ofício é o de menor importância entendido tal qual apresenta Suassuna, configura-se, entretanto, como campo fundamental na aprendizagem artística, importante para todo aquele que almeja aproximar-se do conhecimento e da produção artística.

Claro, não podemos ignorar certo risco a respeito desta questão das regras fixas, da instrumentalização; é preciso discernimento na abordagem desta questão e observar que, como afirma Suassuna, a arte é uma em si mesma, portanto este campo atua concomitante com o campo da Técnica e da Forma. No caso específico de artes como o teatro e a dança, o campo do Ofício não é fácil de ser identificado; entretanto, optar por ignorá-lo frente a sua difícil identificação é ignorar grandes estudos feitos nestas artes, como por exemplo, a Antropologia Teatral e suas importantes contribuições a respeito do que Eugênio Barba (2012) chama de "bons conselhos" da arte teatral, Bertold Brecht e suas sistematizações sobre o trabalho do ator da Ópera de Pequim, Grotowski e o treinamento do Kathakali indiano, a minuciosa decupação de artistas como Decroux, Laban, entre tantos outros estudiosos anteriores e posteriores a esses mestres. A esse respeito, Barba (2012) comenta:

Um ator que só tem regras é um ator que não tem mais teatro, apenas liturgia. Um ator que não tem regras também é um ator destituído de teatro, ele só tem lokadharmi, o comportamento cotidiano, com suas chatices e sua necessidade de provocação direta para manter acordada a atenção do espectador. (BARBA; 2012, p. 26)

Observemos agora o campo da Técnica. O campo da Técnica seria um campo superior em relação ao campo do Ofício, uma espécie de "Ofício mais vivo", com regras menos rígidas e dogmáticas, mas que apesar de mais

elásticas, condicionam bastante o trabalho do artista filiando-o a uma espécie de linhagem ancestral, a uma “escola”.

(...) depois de escolher sua Arte, o artista, aos poucos, tateando até encontrar o verdadeiro caminho necessário ao desenvolvimento de sua personalidade, escolherá, talvez até de modo a princípio inconsciente, uma família de espíritos afins, uma linhagem de parentes mais velhos à qual ele se filia, seguindo aquele impulso tão natural ao espírito humano de, mesmo quando vai renovar, apoiar-se numa tradição ou num exemplo. (SUASSUNA; 2005, p. 264)

É nesse sentido que podemos dizer que, mesmo sendo as obras de Manet pessoais e diferentes das de Renoir ou Monet, a "técnica" impressionista existe e pode ser reconhecida à primeira vista; e isso faz dos impressionistas uma linhagem de "espíritos afins".

Obviamente, quando Suassuna faz uso do termo "espíritos afins", não está fazendo uso de nenhuma perspectiva metafísica ou religiosa. Trata-se de uma referência a ancestralidade, ao que precede os indivíduos do tempo presente; refere-se ao acúmulo que cada obra de arte contém da produção cultural historicamente elaborada pelo gênero humano.

Nesse sentido, o campo da Técnica, tal qual apresenta Suassuna, relaciona-se, na aprendizagem artística, ao contato do aprendiz com obras de arte propriamente ditas, das quais podem ser identificados estilos, contextos históricos, características comuns ou divergentes. Dessa forma, é no campo da Técnica que a aprendizagem artística oferece ao aprendiz o contato com a produção artístico-cultural do gênero humano em suas características de "como fazer" numa dimensão mais ampla que o campo do Ofício; em suas características das relações de comunicação entre as obras e os homens de seu tempo; em suas dimensões de inovação, reafirmação ou negação de movimentos artísticos.

Por fim, observemos o campo da Forma. Na organização que é uma obra artística, o campo do Ofício e da Técnica representaria, metaforicamente, o corpo, enquanto o campo da Forma representaria a alma, a essência. Campo da Forma não enquanto aparência exterior de que se reveste o conteúdo, mas sim o princípio ativo, profundo, determinante e enigmático do ser. "Forma" tomada em sentido filosófico, ligado estritamente à imaginação criadora.

Certa ocasião, a poetisa Adélia Prado produziu a frase "De vez em quando Deus me tira a poesia: olho para uma pedra e vejo uma pedra." Pois bem, o campo da Forma é o olhar que olha para uma pedra e a transforma em outra coisa que não a pedra. Neste campo, a única regra soberana é ditada pela intuição, pela capacidade de imaginar. É o campo que permite distinguirmos a marca pessoal de um artista inserido em um movimento do seu tempo, que permite distinguirmos os discípulos de seus mestres.



Figura 6 - Grupo Quase9 Teatro em treinamento cotidiano (2009. São Paulo - SP).

Dado este breve panorama do pensamento de Suassuna a respeito do conhecimento artístico, cabe afirmar que, embora imbuído do entendimento

teórico de arte que tal pensamento me imprimiu, ingressei no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) de maneira ingênua, sem nenhuma experiência anterior com o fazer teatral¹⁰. Foi um curso extremamente intenso, voltado para a prática do ator teatral/perfomático: das obras clássicas gregas às abordagens de Grotowski, das danças populares brasileiras às práticas de Laban ou Lecoq (2010), dos jogos teatrais ao teatro/dança Butoh, tive o privilégio de, em breves quatro anos, ter um interessante panorama de diversas abordagens do fazer cênico, no qual os professores procuravam, por um esforço pedagógico, encontrar e discutir com o corpo discente as relações de abordagens tão distintas.

Observando este percurso, meus esforços ao longo daqueles quatro anos foram concentrados em buscar, de maneira mais ou menos consciente, o que consistia o campo do Ofício, da Técnica e da Forma, a partir das diferentes abordagens. Na maior parte do tempo consistiu em um trabalho nebuloso. Para os professores, que em sua grande maioria eram artistas de significativas conquistas no fazer artístico, não era simples retornar a princípios mais fundamentais da prática pedagógica. Edgar Degas, pintor e escultor francês, afirmava em seu tempo que:

(...) Hoje em dia é coisa assentada que todos nós (artistas) temos gênio. Mas o que é certo é que não sabemos mais desenhar uma mão e ignoramos tudo a respeito do nosso ofício. (apud SUASSUNA; 2005, p. 263)

Não cabe aqui a discussão da relação entre excelência artística e docência, prática artística e pedagógica. O intuito aqui é ratificar meus esforços, iniciados na graduação junto aos meus mestres e continuados nesta pesquisa, de identificar e sistematizar conhecimento sobre formação de artistas e/ou de

¹⁰

Estudava Química antes de decidir pela mudança de curso e meu impulso para as artes cênicas se deu pelo interesse na literatura dramática; simplesmente desconhecia o enfoque do curso da UNICAMP sobre o trabalho do ator e imaginava este como mero reproduzidor do texto e da partitura escrita.

docentes por meio da arte que, por sua vez, pode produzir entendimentos por lógicas intangíveis pelas palavras. Adiante discutirei a categoria de Catarse como elevação e entendimento da realidade, muitas vezes, como via de difícil mensuração por palavras. De qualquer forma, cabe aqui expressar meu entendimento de "dever cumprido", por parte dos professores durante minha formação acadêmica, para meu entendimento de mundo. Meu entendimento e minha gratidão.

A partir da sistematização das “regras da Arte” apresentada fiz minha formação artística inicial. Com ela comecei minha pedagogia de arte-educador e o planejamento desta pesquisa, entendendo que, independente da direção estética do processo, haveriam etapas a serem conquistadas relacionadas aos princípios da atuação teatral (regras do Ofício), ao caminho para uma “filiação estética” (regras da Técnica) e para um jeito particular de fazer (regras da Forma). "Etapas" que a práxis artístico-pedagógica demonstrou ter fronteiras dinâmicas, "líquidas", ao mesmo tempo, consistentes.

2.2 Segundo compartimento: Elias Cohen e a perspectiva da performance como via de criação e conhecimento.

Conheci o diretor chileno Elias Cohen na ocasião de um retiro artístico, promovido por ele na Plataforma KiM (Kosmos in Movement). Seu trabalho, como *performer* e pedagogo, foi um importante marco em minha formação e está ligado diretamente à investigação de uma criação artística que tem o corpo

como eixo primordial¹¹ e o treinamento psicofísico com um papel fundamental em seus procedimentos investigativos e criativos.



Figura 7 - Prática de meditação, na composição dos trabalhos da Plataforma KiM, conduzida por Elias Cohen (centro) junto ao Quase9 Teatro e artistas de outros países (laterais). 2008. Coroico - Bolívia.

A Plataforma KiM, por sua vez, consiste em uma “escola itinerante”, um programa de práticas realizado em determinadas partes do mundo, coordenadas por Cohen e com colaboração de diversos artistas locais e internacionais, em trabalhos que funcionam como retiro ou como oficinas de menor duração.

O trabalho pedagógico e artístico da Plataforma KiM, portanto de Elias Cohen, está ligado à corrente artística da *performance*. Foge deste trabalho qualquer tentativa de conceituação precisa do termo *performance*, dada a quantidade de contribuições acadêmicas e artísticas que circulam nesse sentido. Deter-me-ei, portanto na apresentação do termo, em linhas gerais, com o objetivo de promover a familiarização com a nomenclatura.

¹¹

Corpo de onde se emerge também sonoridade, sons e textos.

Dito isso, podemos nos referir a *performance* como um termo contemporâneo que pode adquirir diversas conotações e com um histórico próprio, passando pelos *happenings* na década de 60 e pela *BodyArt* até a estreita relação com fazeres teatrais como o Teatro Físico ou o Teatro Documentário.

A relação de Cohen (1989) com a *performance* está alinhada com a proposta de Richard Schechner, um dos fundadores do Performance Studies da TischSchooloftheArts da Universidade de Nova Iorque, sob a perspectiva de que a realidade esta constituída por “performances”, ou seja, fazeres, comportamentos, ações e eventos que atuam entre si.

Em “*Performance Studies: an introduction.*” Schechner (2006) comenta as diferenças presentes entre ir a igreja, assistir um jogo de futebol, jogar-se em um *mosh* durante um show de rock ou aplaudir uma apresentação do American Ballet Theater, mas que essas diferenças encontram-se embasadas na função, na circunstância do evento social, nos lugares e no comportamento esperado dos atores e dos espectadores, estando todas abarcadas pela categoria “Performance”¹².

¹²

Carlson (1996, *apud* Schechner, 2006) afirma que o reconhecimento de que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamentos repetidos e socialmente sancionados cria a possibilidade de que toda atividade humana pode ser potencialmente considerada como “performance”, ou pelo menos carrega consigo uma consciência disso. Considerando “performance” como um conceito essencialmente contestado, “(...) isso nos ajuda a entender a futilidade de procurar campos semânticos dolorosos para cobrir tantos usos disparatados e seminais, como se fosse a performance do ator, de uma criança no jardim da infância ou de um automóvel.”



Figura 8 - "Aula - Espetáculo", termo usado por Ariano Suassuna para definir eventos de sua aparição pública.

Segundo Schechner (2006) a vida cotidiana, assim como a arte, requer treino e ensaios na aprendizagem de determinados comportamentos culturais, de ajustes de papéis na vida em relação a circunstâncias sociais e pessoais. Entretanto, destaca a relação estética desses eventos, como em categorias esportivas onde não há mensuração quantitativa, mas qualitativa, baseada em forma e dificuldade (como mergulho e patinação); mesmo esportes de velocidade e força, como atletismo ou luta livre ganham uma dimensão estética pela revisitação intermediada pela tecnologia da câmera lenta ou do *replay*.



Figura 9 - Aula de Geografia da Profª. Ana Sílvia Ribeiro como parte de uma das cenas da peça "Diários".

Os estudos de *performance*, desta forma, constituem-se mais como um Inter campo, abarcando relações entre diversos campos disciplinares específicos como antropologia, linguística, esoterismo, literatura comparada, drama, música, entre outros. Da mesma forma, o conceito de *performer*, em seu trabalho, tem uma definição mais ampla, definindo-se como um “Ser que faz” ou um “Ser em ação”.

Pavis (2005) destaca o termo *performer* por dois aspectos: um mais geral como termo para marcar a diferença da palavra “ator”, considerada limitada ao intérprete do teatro falado (*performer* abarcaria o cantor, bailarino, mímico, ou seja, tudo que um artista seria capaz de realizar em um palco de espetáculo). Por um aspecto mais específico, *performer* seria “*aquele que age e fala em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa uma personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro*” (Pavis, 2005, p.284 - 285).

Segundo Cohen, o *performer* é um artista da ação que ocupa seu corpo como eixo axial da criação, sendo, portanto um *performer* por sua condição de Ser – Corpo em interação social e cultural com o meio.

Por esta definição, o ser *performer* para Cohen vai mais além da criação e de mostras de espetáculos em teatros ou espaços públicos em geral. É uma forma e uma consciência de estar no mundo, sem a necessidade de aplausos ou reconhecimentos externos. Essa forma/consciência é construída através da investigação psicofísica e particular de cada indivíduo, não existindo, portanto um método reproduzível e aplicável em massa.

A prática artística de Cohen, que pode experimentar na condição de ator e aluno, é conduzida de forma bastante orgânica, una. Entretanto é possível, em

nível de sistematização didática, dividir sua prática em três eixos: o treinamento, a filosofia do corpo e a *performance*. Na prática, esses eixos se cruzam constante e sistematicamente. Apresentá-los-ei aqui na perspectiva do trabalho de Cohen, que na minha prática foram fundamentais na estruturação das ações com os professores.

O treinamento promovido pela Plataforma KiM parte da busca em criar uma experiência para a unificação do que Cohen denomina como os três corpos que compõem o Ser: o corpo biológico, o corpo energético e o espírito (sendo este a criatividade e o Vazio). Nesse sentido, promove um trabalho corporal a partir da relação entre peso gravitacional (Terra), a conquista ancestral da verticalidade e o desejo de flutuação (Céu), procurando dinâmicas de realização de dança a partir da interação entre o Céu (trabalho com saltos) e a Terra (trabalho com o chão).



Figura 10-Treinamento na plataforma KiM (Isladel Sol, Bolívia).

Em grande medida, as dinâmicas realizadas apresentam também uma proposta de releitura de movimentações relacionadas ao Qigong (ou Chi Kung),

prática milenar de origem chinesa que, atualmente, tornou-se um termo bastante amplo devido à relação com práticas de características diversas, mas que, em termos gerais, consiste em uma prática psicofísica relacionada às habilidades marciais, ao alcance de diferentes níveis de consciência e ao desenvolvimento da espiritualidade.

Durante os treinamentos, parte-se sempre da percepção de cinco camadas psicofísicas que constantemente atuam entre si, em cada movimento realizado. A primeira, sendo a camada dos fluídos, relacionada à percepção psicofísica dos fluidos corporais (sangue, saliva, linfa, líquidos sinoviais); a segunda sendo a camada dos ossos (suas arquiteturas de sustentação), a terceira sendo a dos músculos ou da carne (relacionada ao peso corporal, ao volume e ao movimento), a quarta camada sendo a pele (terminações nervosas, temperaturas, sensibilidade fina) e a quinta, o fluxo energético (percepção do fluxo energético do corpo, da circulação pelos sete chacras¹³).

A conscientização dessas cinco camadas psicofísicas durante as diferentes práticas de dança, saltos, rolamentos, dinâmicas de duplas, trios, permite um mover-se a partir da própria constituição (e não desde formas ou técnicas externas), liberando-se uma grande potencialidade de interação e criatividade no momento da improvisação e composição.

¹³ Segundo o hinduísmo e o simbolismo tântrico, esses sete chacras dividem-se na anatomia humana em Chakra da raiz (localizado na base da coluna); Chakra pélvico (localizado na altura dos genitais); Chakra do umbigo; Chakra do coração; Chakra da garganta; Chakra do terceiro olho (localizado entre os olhos) e Chakra do topo da cabeça.



Figura 11-Trabalho com professores durante retiro realizado no processo da peça "Diários", conduzido pelo Quase9 Teatro. 2012, Jaguariúna - SP.

O eixo de trabalho denominado Filosofia do Corpo, ou Cosmologia do Corpo, está relacionado aos aspectos mais teóricos, às práticas de conversa ou de exposição de pensamento do trabalho de Cohen. São discussões e reflexões teóricas de estudos do universo do corpo e seu conjunto, onde se incluem perspectivas biológicas, filosóficas, políticas e esotéricas em torno do corpo humano. Por outro lado, tradições orientais têm aprofundado, de maneira prática, metodológica e metafísica uma relação com o corpo por um entendimento vivencial do macro, do universal (Tao) e do espiritual (Yoga). Assim, diferentes correntes baseadas em práticas concretas (orientes) junto aos pensadores teóricos (ocidente) dão suporte ao pensamento e à prática de Cohen em busca de construir uma experiência concreta, tangível e sublime através do conjunto de informações e dos filtros pessoais. Construir uma experiência encarnada (embodiment¹⁴).

¹⁴

A teoria autopoietica e o pensamento sistêmico (a partir das fundamentações dos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana no campo biológico) e as transposições dessas abordagens para a observação social feita por Niklas Luhmann, estão epistemologicamente relacionados à apropriação, no trabalho de Cohen, do conceito de *embodiment*.

O eixo relacionado à *performance* em si, considerando a própria definição que a linha de pensamento de Cohen apresenta para o termo, está imbricada em toda a prática; separo-a nesta explanação didática para localizar, nesse eixo, algumas práticas relacionadas a construção de um discurso poético: exercícios de improvisação, de composição e de condução de direcionamentos, observando a via do *performer* pelo que Cohen denomina “dom de perder-se na escuridão”, pela prática e pelo vazio.

2.3 Terceiro compartimento: a filiação estética com o Teatro Documentário



Figura 12 - "Acróstico" - Peça curta documental com meus pais. São Paulo/Recife – 2010

Abro agora outro compartimento da bagagem, relacionado ao encontro que tive no ano de 2010, com a produção artística da diretora argentina Vivi Tellas. A ocasião do encontro foi uma oficina ministrada por ela na qual, ao final, cada participante concebeu o que chamamos de “Teatro de Família”: usando

como mote questões, entrevistas, documentos e depoimentos de familiares, faríamos uma apresentação. No meu caso, apresentei uma *performance* com a participação de meus pais pela webcam (eles em Recife, eu em São Paulo) sob a temática de como haviam se conhecido e permitido minha existência sendo pessoas tão diferentes. Durante a apresentação, contavam histórias e diferentes versões de fatos relacionados à nossa família, enquanto contracenavam comigo, virtualmente, no palco.

A obra de Tellas está relacionada ao Teatro Documentário e suas especificidades de procedimentos foram de grande influência no planejamento de minhas ações na escola e no projeto "Diários". Antes de uma abordagem mais específica ao Teatro Documentário de Tellas, cabem aqui algumas observações sobre o gênero.

Sendo o Documentário um gênero de larga história (especialmente em outras artes como o Cinema e a Literatura, onde sua tradição está mais solidificada), não se trata aqui de um esforço pra contribuir em sua conceituação, sob o risco de fugir dos objetivos deste trabalho; trata-se da apresentação de algumas das ferramentas com as quais me equipei para trabalhar junto aos professores, das “pás” e “enxadas” que me permitiram escavar histórias e memórias para visualizar alguns dos aspectos de criação e formação que, mais adiante, discutirei.

2.3.1 Algumas observações sobre o Teatro Documentário

Pavis (2005, p. 387), em sua renomada obra “Dicionário de Teatro”, assim o define: “Teatro que só usa para seu texto, documentos e fontes autênticas, selecionadas e “montadas” em função da tese sociopolítica do dramaturgo”.

A respeito desta conceituação, Soler (2010) apresenta interessante abordagem crítica, na qual levanta alguns aspectos importantes a serem considerados na conceituação do gênero. A partir de um panorama histórico onde apresenta aspectos de obras dramatúrgicas que fazem uso de documentos históricos e fatos reais, desde Erwin Piscator¹⁵ ao Teatro Jornal¹⁶ de Augusto Boal, Soler chama a atenção para a importância do comprometimento com a realidade, por parte do artista, quando se trata de um gênero documental.

O caráter de Documentário de uma obra relaciona-se com o tratamento prestado ao documento, seu grau de importância e sua inserção dentro dela e com um determinado compromisso com a realidade, que não se caracteriza por sua mera reprodução ou por uma total negação de elementos ficcionais. (SOLER; 2010, p. 54)

Essa questão do comprometimento não é tratada por Pavis (2005), mas deve ser levada em consideração se o gênero Documentário é invocado para a obra, seja ela cênica, cinematográfica, literária ou de outra natureza. Em termos de fruição estética o espectador, sabendo que se trata de um documentário, se relacionará com a obra de maneira distinta de uma produção assumidamente

¹⁵ Dramaturgo, diretor, e produtor teatral alemão. Foi um dos expoentes do Teatro Épico Europeu na primeira metade do século XX.

¹⁶ Consiste em uma proposta estética onde, em linhas gerais, os atores “traduziam” cenicamente as notícias de jornais sob diversos pontos de vista.

ficcional (a história do gênero documental, especialmente por sua influência no cinema¹⁷, é um aspecto que ratifica esta afirmação).

Mesmo com a pretensão ilusionista do realismo e do naturalismo, após assistirmos a uma encenação nesses moldes, sabemos que estamos diante de um produto ficcional. Logo, ainda que completamente envolvidos e identificados com o que presenciamos, nossa relação é diferente diante de algo não ficcional. Nesse sentido é de grande importância o tratamento conferido aos dados não ficcionais que norteiam o processo e, conseqüentemente, a encenação. (SOLER; 2010, p. 50)

Outro aspecto importante diz respeito à questão da autenticidade do dado não ficcional que, enquanto registro direto da realidade, é tudo que é dito ou visto que não foi construído pela imaginação de alguém no intuito de criar uma ficção.

Da mecânica quântica¹⁸ as ciências humanas sabem da relativização que aferir algo implica na realidade. Em uma situação de entrevista, por exemplo, o entrevistado pode modificar seu discurso e comportamento de tal maneira que se pode dizer que “construiu um personagem” diante da câmera ou gravador. Da mesma forma, a ação humana pode ser planejada, previamente preparada para um objetivo específico (como um discurso político, por exemplo). Os dois exemplos não são a construção de uma ficção, mas tampouco se pode associar a eles a ideia de autenticidade, uma vez que a realidade abarca inúmeros momentos propositalmente construídos para determinados fins.

Assim, vale voltar à atenção para a impossibilidade da apreensão direta e neutra da realidade, já que o recorte dessa realidade é uma escolha segundo

¹⁷ Bill Nichols, em sua obra “Introdução ao Documentário” trata de diversos aspectos referentes a essa afirmação. Na introdução de sua obra, afirma que “A tradição do documentário está profundamente enraizada na capacidade de transmitir uma impressão de autenticidade. E essa é uma impressão forte. (...) Quando acreditamos que o que vemos é testemunho do que o mundo é, isso pode embasar nossa orientação ou ação nele. Obviamente, isso é verdadeiro na ciência, em que o diagnóstico por imagem tem importância vital em todos os ramos da medicina. A propaganda política, como a publicidade, também se funda na nossa crença em um vínculo entre o que vemos e a maneira como o mundo é, ou a maneira como poderíamos agir nele. Assim fazem os documentários, quando têm a intenção de persuadir-nos a adotar uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre o mundo”. (Nichols, 2005, p.20)

¹⁸ Como o Princípio da Incerteza de Heisenberg, que aponta para a impossibilidade de aferir ao mesmo tempo a posição e a velocidade de um elétron.

um ponto de vista determinado. Aí reside à importância de, em uma obra documental, diferenciar-se de maneira direta ou indiretamente os dados de ficção dos dados de realidade, sem com isso opor-se a ficção nem tampouco considerar a cena como discurso do real, da verdade legítima.

Não se trata aqui de imposições, de regras de “certo” e “errado” na criação artística, mas sim da importância da consciência e posterior responsabilidade que o artista deve ter sobre aquilo que está sendo comunicado.

Esse ponto dentro de um processo pedagógico merece total atenção, pois, mais do que questões de linguagem, o uso e a produção de sentido devem ser foco das discussões propostas pelo professor/diretor, para que a cena ganhe a atribuição daquilo que realmente ela é: um discurso articulado sobre o mundo. (SOLER; 2010, p. 52).

O Teatro Documentário, em sua relação ética e estética com a realidade, apresentou-se então como um interessante alicerce para minha entrada na escola. Pela perspectiva artística, pareceu-me uma via provocadora de organização do discurso, na medida em que oferece a “representação da verdade” enquanto constrói uma verdade particular (outra, porém não menos verdade), elaborada por mecanismos estéticos¹⁹.

Esses mecanismos estéticos de construção, por terem a história e a memória (no meu caso, dos professores) como matérias-primas para a criação, pareceram-me a direção para que o processo criativo fosse também um processo de “conhecimento de si”. Revisitando suas histórias e memórias, o professor poderia valorizar seu percurso, identificar em seus pensamentos e ações as marcas do contexto nos quais se inserem e perceber-se como um ator social que tem emoções, um corpo, poderes e personalidade.

¹⁹ Em um nível fundamental, toda verdadeira obra de arte cabe nessa definição. A particularidade do Documentário consiste na forma como a “referência ao real” inerente ao gênero evidencia, ainda mais, a relação entre a realidade e o discurso criado pelo artista, pela realidade e para a realidade.

Desta forma, observando o Teatro Documentário e suas abordagens estéticas a serviço da criação de um evento performático, as histórias e memórias dos professores poderiam ser apresentadas no plano cênico de duas maneiras:

- Como arquivos (documentos, fotos, vídeos, materiais não ficcionais);
- Como repertório (memórias encarnadas, tradição oral, formas dependentes da presença física).

Os arquivos, carregando a força dos “originais”, oferecem ao Teatro Documentário uma ferramenta de aproximação com a atualidade em relação à ficção: o arquivo é concreto, relativamente permanente, historicamente situado, é material e duradouro.

O repertório é a ação protagonizada pelo *performer* na relação com os arquivos; é o que imprime vida aos arquivos, complementando-o com o que nele está ausente, ratificando-o através de um corpo em vida ou mesmo contrariando-o.



Figura 13 Trecho da obra "três filósofos com bigodes" de Vivi Tellas, onde o protagonista narra um evento de seu passado mostrando o bilhete de metrô que usou na época.
Fonte: <http://www.archivotellas.com.ar/>

Feitas estas considerações, apresento agora a abordagem teatral de Vivi Tellas e os aspectos de seus procedimentos, mais específicos, que coloquei na bagagem para entrar na escola.

2.3.2 Vivi Tellas: Biodrama e o Umbral Mínimo de Ficção.



Figura 14 Entrevista com Vivi Tellas. Abril 2012. São Paulo – SP

Segundo Tellas, desde que começou a desenvolver um projeto que ela intitula “Arquivos”²⁰, o motor de sua criação artística tem sido “Buscar o Teatro fora do Teatro”. O projeto consiste em realizar produções cênicas nas quais pessoas comuns e seus mundos reais são levados para o palco e de lá, elas mesmas, compartilham experiências particulares de suas vidas, de suas histórias, sob a premissa de que todo ser humano é *“uma reserva de experiências, saberes, textos e imagens”*.

²⁰

É possível ver detalhes do projeto e das obras no site <http://www.archivotellas.com.ar/>

Gerando em algumas pessoas estranhamento e dúvida sobre o quanto o que assistem é teatro ou uma palestra ou um misto de tudo, Tellas produz interessantes eventos que provocam os limites da teatralidade. Sua primeira produção nesse sentido foi à peça “Minha mãe e minha tia” (Mi mama y mi tia, 2003²¹), na qual a mãe e a tia da diretora apresentavam, durante aproximadamente uma hora, histórias que sempre contam em rodas familiares, episódios traumáticos, viagens, traições, casos de amores e questões diversas.



Figura 15 - Mi mama y mi tia (2003)



Figura 16 Três filósofos com bigodes (2004)

²¹

Partes da peça “Mi mama y mi tia” podem ser vistas em <http://www.youtube.com/watch?v=vvJBtnd2-PI>

No ano seguinte, produziu “Três filósofos com Bigodes” ²² (2004), obra na qual três professores de filosofia da Universidade de Buenos Aires contavam ao público em que consiste ser um pensador profissional e as conexões entre a vida pessoal e o exercício da filosofia.

Desde então, produz quase que anualmente obras a partir de pessoas e temas que a interessam: Dj’s, professores de autoescola, rabinos, guias turísticos, entre outros. Tellas deu a essas dramaturgias o nome de Biodramas. Além disso, ao mesmo tempo em que manteve sua criação, procurou também sistematizar alguns aspectos relacionados ao seu fazer artístico, os quais apresento e dos quais me apropriei para equipar minha bagagem.

O primeiro aspecto diz respeito ao ponto de partida da criação, como comenta:

O ponto de partida é muito simples: vejo algo ou alguém que me entusiasma, que me empolga, que desperta minha curiosidade; então, sozinha, penso o quão interessante seria poder compartilhar isso. É por isso que eu decido colocar isso no palco. Porquê eu quero compartilhar a descoberta de certa pessoa ou de certo universo eu pego esse universo, sigo um método, vejo-o por minhas lentes e apresento os resultados. (Entrevista com Vivi Tellas. *apud* MARTIN; 2010, p. 247)

A partir desse aspecto, entendi que como ponto de partida da pesquisa poderia seguir minha intuição artística para me aproximar dos professores e, ancorado por essa intuição, escolher junto com os professores aspectos de suas histórias e memórias. O critério das escolhas seria aquilo que despertasse minha curiosidade, meu interesse.

A princípio, essa colocação pode levar à interpretação de um processo autoritário e individualista. Autoritário na medida em que aquele que conta as histórias teria pouco espaço para contribuir, sendo apenas o “baú” do qual

²² Partes da peça “Três filósofos com bigodes” podem ser vistas em:
http://www.youtube.com/watch?v=IzgQs_mo_zQ

sacamos as histórias. Não se trata disso. O método de Tellas simplesmente consiste em, a partir do primeiro momento, conversar sobre tudo, atentamente. Sem focar algo em particular, procurar tornar a relação o mais familiar e cúmplice possível. No início, no “trabalho de mesa”, observar como a pessoa escolhe apresentar-se, o que traz, o que fala primeiro.

Individualista na medida em que apontaria para um “fechar-se ao mundo”, uma seleção feita por um único indivíduo sob o critério de “o que gosto” e “o que não gosto” em um exercício quase narcisista. Tampouco se trata disso. Trata-se sim de confiar na intuição estética, treinada por um ofício de artista atento ao mundo a seu redor, de interessar-se por aspectos que, de alguma forma, dialogam com o gênero humano para além do indivíduo. Ao longo das reflexões sistematizadas nesta dissertação, trato da importância da intuição como categoria fundamental na criação artística, assim como da relação da obra de arte com a totalidade do gênero humano quando a criação apresenta-se de maneira particular, sendo o particular uma espécie de “ponto médio” entre o individual e o universal.

Há algumas “linhas mestras” que podem ajudar as escolhas “do que interessa” nas histórias de vida: buscar por documentos escritos (cartas escritas ou recebidas, por exemplo), fotos, objetos; acidentes, relações com produções artísticas tais como filmes, músicas e peças de teatro. Segundo Tellas²³, é natural que o primeiro momento seja relativamente estranho, inclusive porque as pessoas não necessariamente gostam ou se interessam pelo que elas trazem. Ao “processo de escolha” cabe, em grande medida, dar valor ao material. É um processo onde, como Diretor, é preciso estar sempre atento, pois algo de

²³

Os conceitos e termos usados por Tellas foram apreendidos por mim em entrevistas/conversas que tivemos nas vezes que estive em São Paulo, nos anos de 2010 e 2012. Também estão bem sistematizados por ela em seu site na internet: <http://www.archivotellas.com.ar/>

extremo valor pode surgir a partir de uma apresentação aparentemente banal e desavisada.

A intimidade torna-se, portanto, uma importante característica do trabalho. Intimidade como uma zona torpe, sem opinião e destreza que gera movimentos desconhecidos e que não se controlam. Isso gera uma situação de trabalho muito frágil, mas ao mesmo tempo é deste movimento que é possível apreender “frestas” de beleza e potência as quais Tellas denomina *Umbráis Mínimos de Ficção* (UMF).

UMF's são espaços/tempos onde “*a realidade, ela mesma, parece fazer ficção*”. É um conceito bastante próprio, que consiste em observar níveis de representação e teatralidade nas relações, de narrativas próximas ao fantástico ou inacreditável, de falas, acontecimentos ou documentos que captam a atenção pela experiência estética, pela plenitude do envolvimento dos sentidos. UMF's são representados por um “*coeficiente de teatralidade*” (termo também empregado por Tellas). Esse coeficiente é elevado, por exemplo, em histórias que sempre se repetem nos mesmos ciclos (como histórias de família), histórias de perda, elementos quase esquecidos da memória. Nas palavras de Tellas “*Há algo desativado em experiências que se extinguem, e o desativado sempre se torna poético.*” A busca por UMF's é, portanto, o principal critério para a seleção de histórias e para convertê-las em obras cênicas.

Outro aspecto do conceito tem relação com as pessoas cujas histórias são selecionadas e que as levarão ao público. É preciso que eles possuam algum tipo de “*atuação espontânea*” perante um público como, por exemplo, a capacidade que a mãe e a tia de Tellas tinham em contar as mesmas histórias, ao longo de muitos anos. Uma espécie de “*saber teatral*”. Em todo caso trata-se de uma tentativa de atuação, e por isso, por ser essencialmente inocente, a

atuação de alguém que não é um “profissional do palco” produz incertezas: não há garantias, então o espectador nunca sabe o que vai acontecer, se a peça vai terminar bem, ou simplesmente como vai terminar.

Outro termo interessante usado por Tellas é o do “sequestro da realidade”, momento em que ela se aproxima da pessoa com quem pretende trabalhar. Segundo a diretora, ela costuma aproximar-se dizendo: *“Gostaria de fazer uma peça com você e sobre você,”* e entrega seu cartão de diretora teatral. Esse é o momento do sequestro. Para cada caso há uma reação específica, mas a partir do momento em que a pessoa aceita, cria-se um pacto de confiança, porque a pessoa não tem ideia do que irá acontecer. No campo da direção nada também é forçado: o trabalho é feito a partir de elementos da vida pessoal, mas são as pessoas, enquanto atores, que decidem o que mostrar ao público e o que não mostrar.

Por outro lado, a direção também tem um papel determinante: algumas ótimas histórias surgem, mas são cortadas. Tellas menciona o caso de uma das histórias que surgiram em *“Escuela de Conducción”* (2006), obra criada junto com instrutores de uma autoescola, sobre um dos instrutores durante um período de crise financeira que passou. Posteriormente, ele mesmo se recusou a contar essa história no palco. Tellas disse que a história era ótima, mas foi preciso cortá-la. Também disse ao instrutor que era possível que aquela história “não funcionasse” no palco, que poderia não ser interessante e que ela, enquanto diretora, poderia não conseguir contribuir com uma boa ideia. *“É como um experimento científico: o fracasso está sempre no horizonte, sempre pode dar errado”*.

Tellas afirma que em certo momento do trabalho, a montagem da peça exigir coisas específicas. A direção pode pensar: “preciso de algo violento” ou

“preciso de mais corpo, quero ver seus corpos”, algo que dê mais peso aos documentos, depois algo para destacar o que é dito sobre os documentos. O diretor deve, além de somar a habilidade de perceber a potência de certas falas ou fazeres, propor ativamente conexões para a construção de um discurso esteticamente interessante e, nesse sentido, arquitetar propostas e dinâmicas relacionadas ao jogo e à encenação, dentro de uma condução tanto pedagógica quanto estética.

Impulsionado pelas observações de Tellas, equipei minha bagagem com a perspectiva de que eu, enquanto Diretor/Condutor do processo a que me propunha, não poderia me colocar como uma “escuta passiva” das histórias, mas sim uma “escuta ativa”: ouvir atentamente e propor ações, intervenções, exercícios para escavar essas histórias, perspectivas aos professores. Sobre esse e outros temas discorro no capítulo 02, na reflexão das categorias de análise.

2.4 Fechando a mala rumo à escola.



Figura 17 Rodovia dos Bandeirantes entre São Paulo e Campinas, maio 2011.

Tive o projeto de pesquisa aprovado pelo programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Consegui, pelo contato que tive durante o CMCA, campo de trabalho em uma escola de tempo Integral da cidade de Campinas – SP. Tinha também um planejamento do que seria este trabalho. A partir das ferramentas com as quais equipei minha bagagem, esse planejamento consistia em três etapas:

- 1 Histórias de vida e Autobiografias
- 2 Experiência estética / discurso poético
- 3 Reflexões dentro da perspectiva de formação docente

A primeira etapa, das Histórias de vida e autobiografias, consistiria em aproximar-me do quadro docente da escola e criar um espaço/tempo para o compartilhamento de histórias. Essa aproximação e compartilhamento se dariam pela criação de um espaço apropriado para práticas corporais e tempo para essas práticas, uma vez que pretendia que o compartilhamento dessas histórias fosse impulsionado por dinâmicas e jogos teatrais.

Nesse momento a meta seria estabelecer a intimidade com os professores e apreender suas histórias de vida, suas trajetórias com a educação.

A segunda etapa, da “experiência estética”, seria o trabalho de levar essas histórias ao plano da encenação. Estruturas como a “mesa com objetos²⁴”, de Vivi Tellas, seriam possíveis matrizes para a criação de uma encenação. Jogos teatrais, relações com o espaço e particularidades das histórias serviriam como base para novas ideias de encenação.

A terceira etapa consistiria de, finalizada a encenação e a experiência estética, refletir sobre a trajetória do trabalho, os aspectos mais relevantes que foram apreendidos a respeito da perspectiva de formação docente pela via da prática artística e apresentar, se fosse possível, a obra construída para os ambientes que fossem do interesse, dentro e fora da escola.

Comecei a experiência, a partir deste planejamento, no dia 01 de abril de 2011, na escola Djalma Octaviano, na cidade de Campinas – SP, com total apoio da coordenação e da direção da escola. Adiante, apresentarei em detalhes como essa experiência se desenvolveu e algumas reflexões a respeito.

²⁴ Em suas encenações, Tellas sempre colocava uma mesa com documentos, fotos, materiais variados que os atores usam em cena. É uma estrutura de articulação entre os arquivos e o repertório dos atores.

3 A EXPERIÊNCIA DENTRO DA ESCOLA



Figura 18 - "O bar do Folies – Bergère" (1882). Edouard Manet (Fonte: BECKETT, Wendy. História da Pintura; 1997. p.289)

Durante 2011, ano da experiência desta pesquisa na escola, minhas semanas funcionavam mais ou menos assim: segunda e terça – feira matinha atividades com meu grupo de Teatro (Quase9 Teatro), na cidade de São Paulo – SP. Quarta-feira, de manhã bem cedo tomava a estrada rumo à Universidade Estadual de Campinas, onde tinha aulas pela manhã e pela tarde. Dormia na casa de amigos em Campinas. Na quinta pela manhã tinha mais uma aula e, à tarde, partia rumo ao bairro Jardim Paulicéia para a Escola Estadual Djalma Octaviano, onde ficava das 14h às 18h, quando então voltava para São Paulo. Ocasionalmente ficava em Campinas durante a sexta-feira, para trabalhar na escola ou na Universidade.

Neste capítulo pretendo apresentar a vivência que tive na escola e alguns aspectos dessa vivência. Para tal abordagem fiz o exercício de criar um conjunto de "categorias de análise" que me serviram na construção do

conhecimento em Arte e Educação, tendo sido, elas mesmas, descobertas ao longo do processo de construção do conhecimento.

Portanto tratarei da frustração, do pertencimento, da relação entre criatividade e resistência, da coletividade e da memória como categorias de análise, aspectos que surgiram ao longo do trabalho que se mostraram como fundamentos para as reflexões produzidas nesta dissertação. Chegar a essas categorias foi, em si, um processo merecedor de reflexão: confrontar as abstrações de um pesquisador, seus planejamentos, suas ideias e vontades de ação no mundo com os aspectos empíricos do mundo real exigem capacidade de retroceder e analisar criticamente as situações da realidade, de estar aberto às críticas construtivas, de ter sensibilidade às palavras e ações dos agentes participantes do processo e um sentido de absorção e devoção ao processo de trabalho. Teoria e prática não como vias separadas, mas sim ambas compondo o asfalto da via ao conhecimento concreto.

A construção da teoria e prática como uma única via do conhecimento constitui-se, comumente, em uma relação de embate entre as abstrações do pesquisador e os dados empíricos da realidade, estes muitas vezes compostos por imprevistos, burocracias, má vontade. Superados ou não esses embates, acredito que a forma de construção das categorias apresentadas traz também esses aspectos que, em última instância, compõem o conceito de luta cotidiana dos docentes: a superação de uma realidade tendo início com o entendimento de uma educação dialética.

3.1 Os pré - encontros, expectativas e perspectivas.



Figura 19 - Atividade de formação junto a professores da E.E. Djalma Octaviano, durante o projeto CMCA (Unicamp, 2010)

Os primeiros contatos com a E.E. Djalma Octaviano aconteceu anteriormente a esta pesquisa, através do projeto de extensão universitária “Corpo de mestre, Corpo de aprendiz” (CMCA), realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, coordenado pelo Prof. Dr. Rogério Moura e do qual participei durante os dois anos em que se desenvolveu (2009 e 2010). Nesses encontros conduzimos a aplicação de jogos teatrais, atividades corporais e reflexões na relação Arte e Educação com professores e alunos de diversas escolas, entre elas a E.E. Djalma Octaviano, sendo as atividades realizadas tanto no espaço da própria escola como na Universidade.

Os encontros permitiram que alguns dos professores da escola, assim como a coordenadora e o diretor, me conhecessem e que construíssemos uma relação de amizade, o que facilitou minha entrada na escola em 2011, quando apresentei o planejamento desta pesquisa.

A escola Djalma Octaviano não foi minha escolha para este trabalho apenas por essa relação já estabelecida: tratava-se também de uma escola que apresentava algumas condições muito interessantes: em primeiro lugar uma infraestrutura muito boa, principalmente se levarmos em consideração o panorama das escolas públicas brasileiras. Havia uma grande quadra a céu aberto, sala de informática, um refeitório, biblioteca bem equipada, uma boa sala de professores e um amplo estacionamento. Também tinha alguns aspectos que despertavam minha curiosidade; por exemplo, ao lado do estacionamento, dentro da escola, havia uma casa com uma cerca e algumas galinhas, onde morava um dos funcionários²⁵.

Em segundo lugar, dentre as salas da escola havia uma grande sala, sem carteiras, que estava sendo usada como depósito. Essa sala gerou em mim a expectativa de criação de um espaço próprio para a prática de minha pesquisa, caso conseguisse modificar sua ocupação.

Por fim, mais do que a relação de amizade com a coordenação e direção, sentia que havia conquistado dos professores certa confiança pelo trabalho que havia desenvolvido pelo CMCA. Não foram todos os professores que participaram do projeto de extensão, mas o fato de alguns terem participado e gostado poderia ser um aspecto a meu favor, a confiança como um primeiro passo para a cumplicidade que pretendia conquistar.

A primeira reunião que tive com a coordenadora da escola aconteceu no início do ano letivo, de forma que tanto eu como ela estávamos com aquela sensação de expectativas presentes nos começos de ano. O que precisávamos fazer era colocar nossas expectativas, enquanto esperanças, sobre a mesa,

²⁵ Aspectos como esse despertavam minha curiosidade na medida em que, intuitivamente, me pareciam *Umbrais Mínimos de Ficção* (UMF's).

para juntos transformá-las em perspectivas, ou seja, modos de ver baseados em dados concretos.

De maneira simplificada, minha expectativa consistia em criar, dentro do espaço da escola e do tempo de trabalho do professor, uma dinâmica na qual poderíamos compartilhar as trajetórias de cada um na Educação. Dessas dinâmicas faríamos improvisações, das improvisações encenações e daí, apresentações.

Da parte da coordenadora, suas expectativas partiam de uma premissa: “o importante para nós é o aluno”. Claro, ela também considerava o professor importante, inclusive porque o professor só o é para o aluno. Mas o que queria com essa afirmação era apontar uma carência da escola que a afligia: o que a escola precisava era de mais ações voltadas diretamente para o corpo discente.

Era uma escola que fazia parte do Programa de Escolas de Tempo Integral e que oferecia a seus alunos, no chamado contra turno²⁶, atividades de diferentes naturezas. A coordenação tinha a expectativa que eu contribuísse no desenvolvimento destas atividades, oferecendo principalmente aulas de teatro aos jovens, especificamente às sétimas e oitavas séries. As professoras de artes que lecionavam na escola eram muito competentes, mas todas (eram três) tinham formação nas áreas de artes plásticas e visuais, nenhuma tinha formação no campo das artes da cena e do corpo, o que limitava suas atuações nas abordagens cênicas.

Além disso, havia esta sala grande que estava sendo usada como depósito. A coordenação tinha interesse em transforma-la em uma sala multiuso,

²⁶ Consiste na ampliação da jornada escolar. O termo serviu como embrião para o conceito de Escola de Tempo Integral, mas gera controvérsias por sugerir que há um turno, mais importante, incentivando que as atividades desse contra turno sejam menos importantes, complementares (como aulas de reforço) ou mesmo de lazer. Uso aqui o termo por ter sido o termo que era usado no espaço escolar da pesquisa.

especialmente pela possibilidade de projetar vídeos (a escola possuía um projetor). Sugerir que criássemos uma força trabalho para modificar esta sala, mas com a condição que, dentro do aspecto multiuso, seria uma sala também para práticas corporais. Isso implicaria que a sala não poderia ter muitas cadeiras, mesas, computadores ou livros. Tudo que ela tivesse teria que ser acomodado para que houvesse espaço livre para uma prática de corpo. Projetaríamos então um desenho de estantes para essa sala, onde acomodariamos alguns materiais de artes plásticas, um computador, almofadas, colchonetes, o projetor e, no futuro, um piso EVA.

Também combinamos que, nesse movimento de limpar a sala e modificar seu uso, trabalharíamos uma relação especial com aquele espaço, onde minhas ações seriam uma contribuição para transformar aquela sala em um espaço de formação permanente do docente, sendo da escola e dos professores a responsabilidade de continuar, depois de minha saída, esse movimento.

Dessas expectativas construímos nossas perspectivas:

1 Criar a força-tarefa para limpar e modificar aquela sala. A coordenação mobilizaria a escola nesse sentido e eu projetaria o desenho das estantes, faria um orçamento e acompanharia o trabalho.

2 Eu teria a disposição, para trabalhar com os professores, o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), uma vez que se tratava de uma atividade que visava contribuir no aprimoramento pedagógico. Entretanto, sendo o HTPC semanal, meu trabalho seria quinzenal para que a coordenação tivesse a possibilidade de conduzir outras atividades de acordo com suas demandas.

3 Além do trabalho com os professores me comprometi em acompanhar semanalmente a professora de artes de duas turmas (uma do sétimo ano, outra do oitavo ano) em suas atividades, procurando oferecer uma perspectiva mais sólida do teatro para os alunos e aumentando o repertório da professora de artes com possibilidades de condução de uma aula de teatro. Ir à escola semanalmente também me ajudaria a não ficar muito tempo distante do espaço e dos professores.

Apesar do aparente pouco tempo de trabalho que teríamos, a vontade de unir forças da coordenação era grande e verdadeira, me motivaram e senti que seria possível manter-me fiel as ambições iniciais desta pesquisa. Criação e Produção convertendo-se uma na outra: o processo de criação cênica também se dá no diálogo entre essas duas frentes, Criação como a totalidade do movimento de concepção artística e Produção como a totalidade do movimento de viabilizar, no mundo concreto, as condições para realização da criação.

3.2 A criação de outro espaço/tempo



Figura 20 - Sala onde foram realizados os trabalhos, quando ainda era um depósito. Março 2011.

Comecei oficialmente os trabalhos na escola pela participação em uma reunião da coordenação com os professores, na qual eu seria oficialmente apresentado e começaríamos a criar a força – tarefa de limpeza da sala.

Logo após a reunião me despedi dos professores e fui até a sala, que foi aberta para mim por um aluno/monitor, com o intuito de medir a sala para propor um desenho de estantes. Lembro-me de ficar um bom tempo olhando para ela, depois peguei minha câmera e gravei junto com o aluno/monitor um vídeo/conversa sobre minhas esperanças para aquela sala. Brincando, o aluno ainda me desafiou e motivou dizendo: “(...) *tá pensando alto hein? Vai ser da hora!*”.

Ao rever esse vídeo inicial com a sala não transformada, percebo a importância de relembrar momentos de motivação, esperança de mudanças, desejo de suor (porque só ao olhar para aquela sala já me sentia suando). A transformação daquela sala foi a primeira ação efetiva que realizei na escola e não foi uma tarefa fácil. Relembrar o momento do início de tudo, como aquela professora de português lembrava seu projeto, é agregar valor a ideia de

transformação enquanto era ainda só uma ideia. É valorizar a transformação em seu começo, na vontade, no desejo. Esquecer ou lembrar algo é uma maneira de escolher o que nos interessa, aquilo que não lembramos não existe para nós. Resgatar esse sentimento do passado é presentificá-lo, converte-se em presente por sobreviver na memória, no corpo presente. Continuo esta escrita agora renovado pelas energias dessa lembrança.

O fato é que a limpeza dessa sala não foi um processo fácil, principalmente pela minha inexperiência. A escola tem um tempo e uma demanda própria e, no meu desejo de ser fiel a um cronograma e cumprir minhas ambições, o passar do tempo e a velocidade da limpeza da sala começaram a gerar desgastes. Foram quase dois meses para a completa retirada de todo o material da sala para que pudéssemos começar as atividades, passando metade do primeiro semestre. Para educadores mais experientes, esse tempo pode ser totalmente previsível, mas naquele momento eu o apreendi com frustração, principalmente porque estava apegado a um cronograma e aquela velocidade o comprometia.

De qualquer forma, durante este período conversava com alguns professores no corredor e aumentei minha relação com a professora de artes, conduzindo atividades teatrais com seus alunos. Não conseguia esconder minha frustração e ansiedade em começar logo, aspecto que consigo perceber principalmente por rever meus depoimentos em vídeo da época²⁷. Cito esse aspecto por acreditar que, ao iniciar os trabalhos, ele se manifestou e alterou o destino de algumas ações.

²⁷ Durante a pesquisa, no intuito de documentar o processo, filmava a mim mesmo todos as noites após sair da escola, comentando de maneira mais despojada as impressões do dia.

3.3 Frustração



Figura 21 - Eu e os professores durante a primeira atividade na sala.

Após sair da escola, era comum que eu fosse dormir na casa de uma amiga em Campinas - SP para voltar a minha cidade (São Paulo) apenas no dia seguinte, pelo cansaço. Apesar do cansaço, demorei muito para dormir após o primeiro dia de atividade com os professores. Já tarde da noite, com a câmera ligada, liguei para minha companheira na minha casa em São Paulo para desabafar. Estava muito triste e emocionalmente esgotado. Falei que, de todas as atividades pedagógicas que já havia conduzido (para crianças, adultos e idosos, adolescentes da Fundação CASA, pessoas com surdez etc.), aquele dia havia conduzido a mais difícil. Falei mal da Educação, dos professores, da coordenação; do meu orientador de pesquisa, do programa de pós-graduação da UNICAMP, do sistema de transporte público, de minha amiga que estava me abrigando, dos meus pais e do Brasil; nem mesmo o aluno/monitor que abria a sala para mim na escola escapou da minha maledicência.

Antes de desligar o telefone falei que, na minha compulsão de registrar tudo, estava gravando também aquela conversa. Minha companheira disse “*Ai está um vídeo que vale a pena você rever depois*”.

Naquela tarde havia feito a primeira atividade com os professores, relacionada a este projeto. Até aquele dia foram muitos dias de preparação: desde a limpeza e organização da sala até o meu planejamento do que seria feito, refazendo constantemente o cronograma e, portanto, a condução da atividade, na medida em que essa primeira atividade era remarcada por conta da sala ou da agenda do HTPC. Havia uma grande expectativa de minha parte em começar as atividades mais “criativas”.

Para o primeiro dia de trabalho criativo com os professores, achava que a atividade precisava apontar para a conquista de alguns aspectos: criar um espaço de trabalho especial, concentrado, mas ao mesmo tempo divertido e cúmplice; apontar também que seriam atividades que integrariam corpo e mente, de forma que a atividade convocaria um "estar presente" integralmente, de corpo e mente, para que o trabalho se realizasse.

Minha programação consistia em aplicar três jogos simples, amplamente realizados e conduzidos por mim em diversos processos de criação teatral, a saber:

1 Uma pequena dinâmica, em roda. Uma pessoa da roda começa. Essa pessoa poderia ou chamar o nome de um professor, ou tocá-lo. Esse professor chamado (ou tocado) toca (ou chama) outro professor da roda. A regra é que quando alguém é chamado pelo nome, tem que tocar no próximo (não pode chamar!); quem é tocado, tem que chamar o próximo (não pode tocar). O objetivo central desse jogo era estabelecer um ritmo, uma dinâmica de escuta coletiva.

2 Ainda em roda, todos os professores se "abraçariam" (passando os braços por trás uns dos outros) e o objetivo era, abraçados e em roda, juntos, sentar no chão e levantar.

3 O terceiro consistia em caminhar pelo espaço da sala, prestando atenção nos detalhes daquela nova sala (não mais um depósito) e procurando, no caminhar, ocupar todo o espaço da sala. Enquanto faziam isso eu ia grudando folhas de papel em suas costas. Quando todos estavam com papeis em branco colados, pedi que continuassem andando, mas agora cada professor poderia escrever nas costas do colega uma característica desse colega e algo que desejava para ele naquele ano. Pedi que não conversassem enquanto faziam isso, que mantivessem o foco nos detalhes da sala, inclusive para não tentar "adivinhar" quem escreveu o que: todos escreveriam nas costas de todo, de forma que cada professor teria, em seu papel, escritos de todos os seus colegas. Com esse exercício, objetivei contribuir com a construção da cumplicidade entre os professores, além de conhecê-los um pouco mais.

Em minha programação era uma atividade perfeita, divertida, que abarcava tudo o que considerava ser necessário para esse primeiro encontro, dando uma instrumentalização inicial àqueles professores, e deixando margem para a continuação quinze dias depois.

A atividade foi um fracasso. Na verdade ela foi fracassando em seu decorrer, o que era ainda mais desesperador para este candidato a educador de educadores.

O grupo de professores era relativamente grande e entraram na sala, em sua grande maioria, com uma atitude muito positiva, inclusive pela admiração de ver aquele espaço (que era até então um depósito) transformado. Isso era um

início a meu favor, principalmente porque eu queria que, naquele espaço-tempo que estávamos nos reservando, construíssemos uma relação diferenciada com o espaço e com o grupo.

Mas logo no início, o grupo começou a "escapar entre meus dedos". Todos os jogos que propus eram conduzidos, pela atitude deles, para um lugar completamente diferente do objetivo que havia planejado. Como o tempo era relativamente curto, comecei a ficar preocupado e seguramente essa preocupação e ansiedade poderiam ser sentidas em meus olhos, em minha voz. Durante o primeiro jogo que propus, um diálogo desafiador que tive é representativo:

DOCENTE: Mas para que serve isso?

EU: Bom, não serve para nada. Mas ao mesmo tempo pode servir para muita coisa.

DOCENTE: Bom, mas acontece que eu sou (da área) de exatas. E para mim, isso que estamos fazendo não quer dizer nada.

EU: Acontece que aqui, como docente, você é (da área) de humanas. E por não te dizer nada é que deveríamos continuar um pouco mais.

Não me arrependo de minhas palavras naquele momento, mas se por um lado eu realmente acreditava e acredito no que disse lá, por outro lado aquela conversa se deu em um tom mais desafiador do que gostaria que tivesse tido, o que se converteu em uma perda progressiva da afetividade do grupo pela minha condução. Acredito que, para qualquer pessoa que conduza uma atividade para outras pessoas (um político, um professor, um ator ou um diretor), uma das sensações mais angustiantes é a consciência da progressiva falta de interesse do grupo pela atividade conduzida, pelas palavras proferidas, pelas ações propostas.

Mas em que medida o diálogo que recortei é representativo? Acredito que no ponto central que constituiu minha “falha”: meu projeto de criação, de formação era, até aquele momento, ainda só meu. Para que se convertesse em

um projeto de formação para cada um daqueles indivíduos que, heterogeneamente, compunham aquele coletivo, era preciso que se passasse da dimensão de projeto individual para projeto coletivo, e isso só acontece quando um projeto abarca vários projetos individuais.

A esse respeito, Velho (1997) comenta que não é possível reconhecer que exista um projeto individual “puro”, sem referência ao outro ou ao social. E ainda:

(...) mesmo dentro de uma sociedade específica (...) pode haver forte variação quanto à ênfase e preocupação que é dedicada às peculiaridades, gostos, preferências, traços particulares dos agentes empíricos. Isso se associa não só a uma visão de mundo (ou de “eidos”) em que a noção de biografia é central, com uma concepção de tempo bastante definida, mas também a um “ethos”, um estilo de vida, uma organização das emoções em que a experiência do agente empírico sacralizada como individual é foco e referência básica. (VELHO; 1997, p. 28).

Por mais que minha projeção estivesse na ideia de partir das biografias, ainda assim não estava preparado para perspectivas tão distintas como as que os professores me proporcionaram. Havia criado meu projeto em função de minhas experiências socioculturais, de meus códigos, de minhas vivências e interações interpretativas. Havia deduzido, mesmo com pouca experiência prévia na formação de professores, possíveis razões de conduta, especulei sobre suas motivações e projetei interpretações de ações que não aconteceram.

Essa dimensão das abstrações que conduziram meu planejamento prévio a atividade, em contato com o professor empírico transformou-se, naquele momento, em uma conduta que não dialogava com o que aquele heterogêneo conjunto de sujeitos projetavam. Um não diálogo fruto de uma inexperiência minha, frente à relação entre as abstrações e o empírico, produzindo processos pedagógicos concretos

Todo o trabalho que havia feito para organizar essas primeiras abordagens no campo do Ofício, da Técnica e da Forma não foi desperdiçado, mas era preciso dar um passo atrás. Era preciso fazer o que Tellas faz em sua conversa inicial com os atores, “conversar sobre tudo, livremente, atentamente”. Mas como ser humano, era impossível a não frustração. E dessa frustração expressei toda minha injusta condenação ao mundo, por telefone, para minha companheira. Sei que fui injusto e peço desculpas ao cosmos por minhas palavras, mas talvez isso faça parte de minha formação pedagógica: observar as atitudes de emoção, positivas ou negativas, e delas extrair o entendimento do fenômeno em si, dentro do próprio corpo.

Em última instância, "erros" como esse constituem o processo pedagógico de formação do educador em direção ao entendimento da dialética da Pedagogia: a relação de "choque" entre o empírico do mundo real e as abstrações na construção de uma visão concreta de mundo. Nisso também há de se perceber o valor em documentar e revisar os documentos como via de formação, nesse caso, a filmagem de minha conversa telefônica na madrugada.

De qualquer forma, era preciso reverter à situação, era preciso que a atividade seguinte expressasse meu projeto por uma linguagem que contemplasse de maneira mais clara o outro, os professores. Era preciso que meu projeto ficasse mais evidente para eles e, ao mesmo tempo, mais poroso para as demandas individuais daquele coletivo.

3.4 Pertencimento

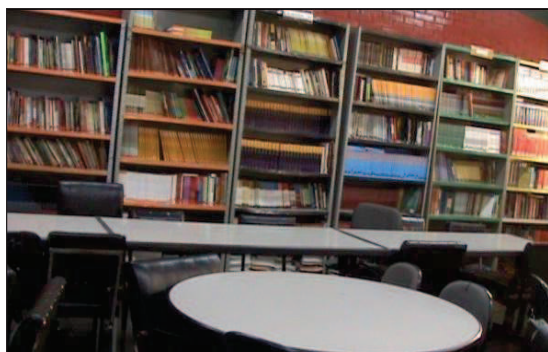


Figura 22 - Biblioteca da escola.



Figura 23 - Professores dentro do banheiro.



Figura 24 - Quadra e Estacionamento da escola.

No ano de 2010, minha Companhia de Teatro (Quase9 Teatro) teve uma séria crise (de muitas seguintes, com as quais depois aprendemos a viver): não tínhamos lugar para ensaiar, orçamento zero, sem perspectivas de trabalhos e, principalmente, sem conseguir convergir às ideias e as vontades para criar algo novo; tínhamos um apego ao que havíamos construído até ali, mas aquele coletivo não parecia fazer mais sentido.

Na tentativa de salvar o barco que estava afundando, começamos a fazer encontros, procurando responder às seguintes perguntas: Quem somos? O que nos unia?

Vidas inteiras na filosofia já foram dedicadas a responder questões como “quem somos?”, então buscaríamos respostas mais simples, menores, para facilitar a comunicação. As repostas foram para categorias como inclinação sexual (entre heterossexualidade e homossexualidade), étnica (descendência oriental, ibérica, etc.) e até categorias mais abstratas (como “sou música”, “sou dança”, etc.). Em certa ocasião categorizei-me como nordestino.

Naquele dia fiquei muito tempo pensando “por que respondi que era nordestino?”. Não era uma resposta que me satisfazia muito. Considerando o contexto, acredito que se a mesma questão me tivesse sido feita quando morava no Recife, dificilmente responderia a mesma coisa. Junto a meus conterrâneos não faria sentido dizer-me nordestino. Qual o sentido em ser nordestino se não há não nordestinos? Enquanto estava no Nordeste meu lugar era evidente demais, o que tornava difícil percebê-lo e a partir daí avaliá-lo e escolhê-lo.

Foi preciso estar dentro de outro grupo, heterogêneo, de não nordestinos, para que meu pertencimento ao nordeste fosse uma alternativa, uma possibilidade de escolha. Escolher ser nordestino também me pareceu uma

libertação, diferente de uma opressão, um rótulo que me é imposto. “Pertencer” pode ser opressor a não ser que se observe seu caráter de potencial efemeridade, de eterna provisoriedade.

O lugar de onde vínhamos diferenciava todos os integrantes da Companhia; ao mesmo tempo, o lugar tornava-se também nosso ponto de convergência: cada um vinha de um lugar do país para nos juntarmos em um lugar, São Paulo. A concretude do espaço, do lugar, nos unia. Com essa perspectiva ganhamos novo fôlego para continuar a trajetória de grupo de Teatro.



Figura 25 - Quase9 Teatro em cena no espetáculo "Encontro de Dois" (São Paulo, SP. março, 2010).

Depois da minha primeira condução de atividade na escola, sentia que precisava achar esse “ponto de convergência” naquela variedade de professores, diversificados desde a disciplina que lecionavam até aparentes traços de suas personalidades e atitudes. Inquestionavelmente, algo bastante concreto os unia: o lugar, a escola. Não necessariamente enquanto ideologia ou profissão, mas na concretude daquele espaço físico no qual se encontravam diariamente, um espaço que carregava histórias significativas, invisíveis ao olhar

apressado do cotidiano, histórias enterradas pelo amontoamento de materiais ou pela poeira do tempo.

Decidi então mudar minha estratégia, começamos uma sequência de práticas saindo da sala para usar toda a escola como nosso espaço de trabalho: cada professor iria escolher um espaço da escola (biblioteca, refeitório, sala de informática, banheiro, sala dos professores, cozinha, estacionamento etc.), iria apresentar esse espaço para os outros professores e para mim como um *tour* (e de fato era, havia muitos espaços da escola que eu não conhecia) e, dentro da apresentação, tentar contar uma história relacionada aquele espaço.

A partir daí, a experiência que se deu foi totalmente diferente da apatia que se instaurou na prática do primeiro encontro. Rapidamente os professores se envolveram mais e demonstraram progressivo interesse em apresentar seu espaço escolhido. A cada espaço que entrávamos, uma dinâmica diferente se instaurava: o silêncio da biblioteca sustentava uma narrativa mais solene de um dos docentes, enquanto que o calor humano de todos os professores dentro de um apertado banheiro alimentava um discurso mais inflamado; viram seus colegas serem merendeiras na cozinha, percebemos o barulho dos pássaros no estacionamento e tomamos café na sala dos professores sem perder o vigor, a diversão e a tensão das ações. Compartilhamos histórias e conhecemos facetas e pensamentos uns dos outros até então desconhecidos, inclusive entre alguns que já eram colegas há alguns anos.



Figura 26 - Professora dentro da cozinha conduzindo uma apresentação.

Em Teatro, há diversos estudos no trabalho do ator a respeito da diferença entre atividade e ação física. Em uma palestra no Festival de Teatro de Santo Arcangelo (Itália, 1988), Jerzy Grotowski²⁸ apresentou uma interessante explicação desta distinção, a partir de seus estudos sobre o método das ações físicas de Stanislavski²⁹:

O que é preciso compreender logo, é o que não são ações físicas. As atividades não são ações físicas. As atividades no sentido de limpar o chão, lavar os pratos, fumar cachimbo, não são ações físicas, são atividades. Pessoas que pensam trabalhar sobre o método das ações físicas fazem sempre esta confusão. Muito frequentemente o diretor que diz trabalhar segundo as ações físicas manda lavar pratos e o chão. Mas a atividade pode se transformar em ação física. Por exemplo, se vocês me colocarem uma pergunta muito embaraçosa, que é quase sempre a regra, eu tenho que ganhar tempo. Começo então a preparar meu cachimbo de maneira muito "sólida". Neste momento vira ação física, porque isto me serve neste momento. Estou realmente muito ocupado em preparar o cachimbo, acender o fogo, assim depois posso responder à pergunta. (GROTOWSKI; 1992)

Grotowski diferenciava atividade de ação no aspecto que, na ação, o indivíduo está por inteiro na realização de um objetivo, corpo e mente. Há um “algo mais” na realização dos movimentos, das falas. Não temos controle sobre nossas emoções, mas na realização de ações, nesse sentido mais integral, as

28 Diretor Teatral Polonês, de grande destaque no cenário teatral do século XX. Foi um grande estudioso do método das ações físicas, inicialmente sistematizado por Stanislavski (2008).

29 Costantin Stanislavski (2008) foi um importante diretor, ator e pedagogo russo entre os séculos XIX e XX, de grande influência nos estudos de teatro no ocidente, especialmente pela sua sistematização do trabalho do ator com o método das ações físicas.

emoções estão mais suscetíveis a vir à tona, como presentes que recebemos de nos mesmos.

Na (re) apresentação dos espaços pelos professores, o que fizemos está mais próximo de ações de que de atividades, observando a conceituação de Grotowski. Os professores apropriaram-se dos espaços e de suas histórias, contaram, moveram-se e (re) apresentaram com uma integralidade do ser de forma que o que antes chamei de "atividade" tornou-se um evento de grande força estética.

A apropriação da ação e o compartilhamento entre os professores, tendo cada um, a cada espaço, a sua função de protagonista, deu ao evento uma dimensão de público, uma vez que passou a expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, de maneira efetiva, o outro no compartilhamento das histórias e dos espaços, sendo o aspecto estético inerente a consideração de um coletivo observador e participante.

A sensação de pertencimento a um lugar e a um coletivo brotado pelo andamento desse evento modificou a minha relação com os professores e entre eles. Ao final, sentíamos fazer parte, todos, de algo. A escola apresentava de maneira mais concreta suas potencialidades para além do lugar de trabalho onde “batemos cartão”, como um espaço onde cada um coloca de maneira diferente sua energia vital, porque somos diferentes.

Perceber concretamente como cada um colocava seu tempo de vida em cada espaço específico, por suas ações e atenções, imprimiu certa unidade ao coletivo, um passo importante tanto no sentido de uma formação permanente dentro da escola quanto na criação de um evento cênico de outra categoria, menos tradicional, mas em nada menos potente.

Esse evento cênico não tradicional, de difícil categorização, enquadro na perspectiva da *performance*, especialmente sob o olhar do diretor chileno Elias Cohen: o entendimento de um Ser Corpo como um estado que permite que a realidade, ela mesmo, ganhe força estética.

3.5 Criatividade e Resistência

Depois da sequência de ações nas quais os professores relacionavam narrativas suas com os espaços da escola, comecei a programar quais seriam as ações dos próximos encontros. Passei então a sistematizá-los em dois momentos:

Um primeiro, relacionado às dinâmicas que Cohen localiza na ideia de treinamento: práticas corporais que abarquem o conceito de corpo e espírito integrado, integração do ser. O filósofo Gilles Deleuze, em “*Espinoso – Filosofia Prática*” traduz, em algumas palavras, essa relação entre corpo e espírito:

Não se trata de modo algum de privilegiar o corpo sobre o espírito: trata-se sim de adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir paralelamente as potências do espírito que escapam à consciência. Em vez de contentar-se em invocar a consciência para concluir prematuramente um suposto poder da “alma” sobre o corpo, proceder-se-á a uma comparação das potências que nos faz descobrir no corpo algo que vai além do que conhecemos, e em consequência, no espírito, algo mais do que temos na consciência. (DELEUZE, Gilles. *Espinoso – Filosofia Prática*. 2002).

Apropriei-me da forma como Cohen conduzia seus treinamentos e passei a conduzir com os professores algumas práticas próximas ao QiGong, procurando durante a prática trazer a ideia das cinco camadas psicofísicas que compõem o ser: os fluidos corporais, os ossos, a musculatura, a pele e o fluxo energético. Esse primeiro momento durava entre 30 e 40 minutos.

O segundo momento seria relacionado às práticas como a que fizemos a partir do espaço da escola: momentos que levassem em consideração o outro como participante, ou seja, ao mesmo tempo em que se observa, se escuta, se apreende uma história ou representação, todos participam e contribuem, borrando as regras de quem é o protagonista do momento. Boal comenta a esse respeito:

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humaniza-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. (...) a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas de mundo. (BOAL; 2011, p. 236)

A questão principal que se apresentava era: que ações eu poderia propor para manter esses aspectos performáticos nas práticas? Performáticos no sentido de ações realizadas por um ser presente, de corpo e mente integrados, considerando a existência de um coletivo participante que contribui e apreende a ação protagonizada.

Na semana que estava programando essa ação, fui ao jantar de aniversário de um amigo com um grupo de amigos. Ao final da noite, depois que praticamente todos os convidados foram embora, ficamos só um grupo de seis pessoas que éramos mais íntimos. Um de nós conduziu um jogo muito interessante: em duplas, um da dupla fazia uma trajetória imaginária a partir da narrativa de um narrador central, que narrava para todas as duplas. A narrativa era simples e consistia em imaginar alguns elementos.

O primeiro elemento era uma floresta. Pedia-se para imaginar com detalhes essa floresta, se haviam folhas no chão, se havia alguma trilha, como eram as árvores, se haviam animais, como era a temperatura e as sensações dessa floresta. Em seguida deparava-se com uma fonte de água (segundo

elemento): poderia ser um rio, um lago, um córrego, enfim. Detalhes também dessa fonte: se entrava na água ou não, a transparência, etc. O terceiro elemento consistia em uma chave: detalhes de como era essa chave. O quarto elemento era um vaso e, por fim, um muro, todos também imaginados no máximo de detalhes.

Cada vez que o narrador central dava um elemento, um membro da dupla narrava em detalhes enquanto o outro da dupla os anotava. No final, o membro da dupla que anotou faria uma interpretação do que o primeiro disse, levando em consideração a seguinte correspondência dos elementos:

A floresta – corresponde à relação com a própria vida.

O rio - corresponde à relação com o amor.

A chave - corresponde à relação com a família.

O vaso - corresponde à visão de si mesmo.

O muro - corresponde à visão sobre a morte.

Ficamos até o amanhecer jogando esse jogo, criando uma verdadeira “fresta” no nosso espaço/tempo enquanto investigávamos, de maneira muito divertida e cúmplice, uns aos outros e nós mesmos. As narrações de cada um de nós eram verdadeiras dramaturgias e as duplas se instigavam com perguntas como: “Você entra no rio?” “Consegue nadar?” “Sobe no muro?” “O que vê do outro lado?”. Permitimo-nos dar asas a imaginação e, com isso, aprofundar a interpretação das imagens e das sensações.

Logo depois que joguei esse jogo tive o *insight* de usá-lo na prática seguinte na escola. O *insight* é algo aparentemente involuntário, aparentemente fruto do acaso quando nos deixamos guiar pelo turbulento movimento que é um

processo criativo. É um processo intuitivo e acredito que devemos confiar na intuição durante a criação, nesse lugar pouco iluminado da mente que não conseguimos abarcá-lo racionalmente, mas que mesmo nesse seu aspecto inusitado, nos permite renovar as relações estabelecidas, revigorar nosso fazer e sua dimensão. Redimensionamos nossos sentidos e instauramos o novo. Lazzaratto³⁰, que em minha formação artística foi um importante mestre, comenta:

Não posso dar as costas para a intuição, essa companheira inestimável, a única que tem a capacidade de ser uma tirolesa e fazer-me escorregar da ponte da razão e desaguar no rio vivo para sentir sua fluência. Pois a criatividade só é realmente criativa quando a intuição participa do processo. Ser criativo é utilizar-se do conhecimento cognitivo e do conhecimento intuitivo. (LAZZARATTO; 2008, P. 51)



Figura 27 - Professores em exercício de imaginar.

Assim, conduzi na escola uma ação dividida em duas partes: a primeira, como já mencionei, por uma "ressignificação" da ideia de treinamento: dinâmicas de alongamento e, fundamentalmente, de relaxamento. Com essas dinâmicas de "treinamento", conseguimos instaurar outro espaço/tempo, de atenção, presença e tranquilidade fundamental para o exercício, principalmente considerando que se tratava do HTPC, ou seja, um horário entre expedientes no

30 Professor do Departamento de Artes Cênicas da UNICAMP no qual me formei e um dos diretores com quem trabalhei em processos de criação cênica.

qual alguns professores estavam bastante cansados (estavam lá desde manhã) enquanto outros se preparavam para um segundo turno (noturno).

A segunda parte constituiu-se em uma dinâmica extremamente rica. Não cabe para o fôlego desta pesquisa a análise das imagens e simbologias produzidas pelos professores, o que em si já contemplaria um, senão vários, projetos de pesquisa; foram longas narrativas riquíssimas e que nos proporcionou excelentes momentos de compartilhamento e aprendizagem. Cabe aqui, sim, ressaltar a importância de alguns aspectos cognitivos abordados na prática:

- 1 A concepção mental de uma imagem;
- 2 A comunicação intencional e
- 3 A atribuição de significado.

A concepção mental de uma imagem, permeada pelos elementos da narrativa (a floresta, o rio, a chave, o vaso, o muro) estão intimamente ligadas ao verbo imaginar. A esse respeito, Lazzaratto comenta:

O ato de imaginar é um ato afetivo. Somos afetados por algo de tal maneira e com tamanha profundidade que disponibilizamos todo nosso corpo a esse ato. Imaginar criativamente é um ato de amor ao imaginado. Mas entendendo que o ato de imaginar provém da materialidade específica da coisa imaginada. Só se imagina de acordo com a especificidade do objeto. O limite da materialidade é que faz da imaginação uma imaginação criativa. (LAZZARATTO; 2008, p.54)

Dilata-se a perspectiva de algo pela imaginação e, tratando-se de elementos materiais (floresta, rio, chave...) sob a perspectiva de outros elementos, com outras propriedades (o amor, a família, a morte) nos permitimos um mergulho por outra dimensão, relacionada à criação como processo de produção de símbolos, onde a afetividade e a dilatação de fronteiras da

materialidade tornam-se importantes ferramentas para o entendimento e a ressignificação enquanto professores, artistas e seres humanos.

Comunicar intencionalmente ao outro é realizar um voo livre na imaginação; mas não é um voo sem rumo: nesse caso, é voar com uma espécie de "bússola" que nos aponta um Norte e assim não nos perdemos. Esse Norte é o outro a quem comunicamos, outro a quem queremos fazer entender, a quem queremos provocar, instigar, enfim, comunicar. Enquanto voamos, o outro nos provoca com suas perspectivas, seus olhos atentos, seu interesse por um determinado aspecto que, de outra forma, não nos deteríamos. O outro nos traz para a direção certa, nos provoca com possibilidades de associações nesse mundo imaginário.

Essa possibilidade de associações é outro aspecto fundamental para a criação. Na comunicação com o outro, nesse voo da imaginação, elas acontecem de maneira veloz, às vezes fugidia, mas enquanto associação guarda uma característica fundamental: a coerência.

É através dessa coerência autorregulada das associações que a imaginação se liberta para seu simples imaginar. As associações, por romperem com as coerências do mundo racional e ao mesmo tempo criarem novas coerências, é que fazem com que alcancemos o mundo da fantasia. Um mundo de experimentação, de investigação. Um mundo de possibilidades. (LAZZARATTO, 2008, p. 55)

A partir dessas associações atribuímos significado, pela perspectiva do outro e pela própria perspectiva, reorganizando a nós mesmos e nesse caso, observando-nos como professores, trabalhadores da educação, que juntos ali compartilham o nosso papel e nossas perspectivas na vida de maneira cuidadosa, como quem realiza um voo de tirolesa, com os cuidados e emoção que esse voo proporciona.

Eu voei apenas uma vez de tirolesa. Foi há uns bons anos atrás na cidade de Natal – RN. Lembro-me que foi muito prazeroso, mas por muito pouco não fiquei apenas tirando fotos. Estava com dois amigos que foram muito, muito insistentes para o passeio e, até o último momento, tive que ser praticamente empurrado.

Embora a prática com os professores tenha acontecido muito bem, não quer dizer que aconteceu de maneira tranquila e espontânea, um mar de rosas ao som de sabiás. No começo e em diversos momentos, havia uma tensão física e psíquica no ar. Uma resistência. Acredito que a temática da resistência é fundamentalmente importante de ser trabalhada na formação de professores, algo que deve ser dito na formação inicial e dito de novo, e de novo lembrado e trabalhado, ao longo da carreira. Não como algo a ser negado e demonizado, mas algo a ser lidado, como minha resistência à tirolesa, especialmente tratando-se de criatividade.



Figura 28 - Profª Thais Nihi, em cena da peça "Diários" revisitando seu diário de memórias sobre relacionamentos amorosos. São Paulo - SP. Agosto, 2012.

Todo processo criativo é oriundo de uma tensão psíquica, só há criação se há tensão, e tensão é resistência. O conflito, quando aparece, é um solo fértil para uma nova semente. Os velhos questionamentos do “mas para que serve isso?” ou as atitudes de desdém e dispersão, tensões comuns na relação entre professores e “formadores” devem ser encaradas não como atitudes a serem ignoradas, mas como confrontos potencializadores. A grande questão é: como usar essas dificuldades para potencializar ao invés de destruir a prática?

Um primeiro passo é a percepção, verdadeira, de que essas dificuldades são um aspecto potencializador. Eu particularmente demorei muito para esse entendimento e, confesso, às vezes me esqueço, precisando que colegas me ajudem a lembrar. Em 2012 participei como PED (Programa de Estágio Docente) na disciplina “Estágio Supervisionado II”, conduzindo atividades para alunos de diversos cursos de Licenciatura. A sala era muito especial, pois havia estudantes de várias áreas (matemática, letras, enfermagem, geografia, entre outras) e de diversas idades. Um dos estudantes era um pouco mais velho, já com experiência docente em diversas escolas e uma das estudantes, mais jovem e da área de letras, havia sido sua aluna.

Na primeira aula da disciplina perguntamos aos estudantes se eles queriam mesmo ser professores, passado a experiência do Estágio Supervisionado I. A jovem estudante de letras nos presenteou com um depoimento muito emotivo e emocionante, onde dizia que sempre quis ser professora e havia gostado da experiência, mas estava em grande dúvida pelas questões que havia levantado nos inúmeros momentos de dificuldade. Ao final de sua fala, o estudante de Matemática, já experiente professor, comentou que estava muito orgulhoso de ouvir o que a ex-aluna dele dizia e acrescentou: Sou professor há dez anos, sempre gostei e gosto de ensinar. Sou convicto do meu

prazer e empenho na Educação. Mas não há um começo de ano, um final de semestre, uma reunião de pais que eu não pense em abandonar. Acredito que essa dúvida nunca vai passar. Freire já nos dizia que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE; 1991, p. 58)

Aprender a lidar com as resistências é um aspecto fundamental para que o educador entenda, em seu cotidiano docente, o aspecto dialético da Educação: o confronto constante entre a teoria (projeção mental da ação, pensamento e reflexão) e a prática (relação com o outro). Confronto porque é uma relação de tensão, de resistência. Não por um paradigma positivista onde Teoria e Prática estão dissociadas, seja a teoria determinando a prática, seja a prática como experimentação ou validação de proposições teóricas; mas sim indissociadas, na medida em que se dá a ação humana (prática) consciente (teoria).

A superação da resistência é um exercício para a “musculatura criativa”, um segundo passo importante para o educador, assim como um atleta precisa treinar regularmente sua musculatura. Bogart (2011, p.142) comenta:

A magnitude da resistência com a qual você escolhe se envolver determina o progresso e a profundidade de seu trabalho. Quanto maiores os obstáculos, mais você será transformado no esforço em superá-los. (BOGART; 2011, p.142)

Bogart (2011) prossegue apresentando a contensão como um exemplo de superação criativa. É muito complicado, na condição do trabalho de formador, quando minhas emoções transbordam e tornam-se interpessoais (e, portanto pessoais). No momento que isso ocorre é muito provável que a qualidade dos relacionamentos seja arruinada e o direcionamento desejável fique inviável.

Depois que o grupo começa a “escapar entre os dedos” é muito difícil recuperá-los; Descarregar as emoções é livrar-se de algo, não é expressar-se; no turbilhão de emoções que nos passa nas difíceis e contraditórias situações na Educação, concentrar e amadurecer essas emoções para expressá-las no momento preciso é uma ação criativa e, como tal, uma ação de suporte coletivo.

E como funciona esse exercício? Uma vez aceita a resistência como aliada, quando ela se apresentar, encará-la como um exercício criativo. Implicância, preguiça, fofoca, desarmonia, angústia, distração, impaciência são problemas criativos a serem resolvidos pela expressão e articulação. Nesse sentido, é infinito o número de “cartas na manga” que se pode ter; para isso “serve” o exercício da criatividade.

Aliado ao exercício de contensão, um terceiro passo importante é a atitude. A atitude é um instrumento na ação criativa e tem, na resistência, um importante alimento.

A atitude nasce como motor da ação transformadora consciente. É fundamental no combate a um aspecto que permeia cotidianamente os campos da Arte e da Educação, certo caráter espontaneísta que se dá a esses campos.

No caso da Arte, esse caráter espontaneísta se manifesta quando se espera que uma pessoa seja criativa, do nada. Todos nós, enquanto seres humanos, somos potencialmente criativos, mas para que essa criatividade se manifeste em determinado campo (pintura, música, dança, teatro, culinária ou cinema) é necessário o domínio de determinados aspectos e o caminho para esse domínio oferecerá resistências: repetição, memorização, entendimento, erros e acertos. Não é possível ser livre para dirigir um automóvel com maestria enquanto não se entende suas operações, tanto em seus aspectos mecânicos

(como a relação entre o câmbio e a embreagem ou da sensibilidade do volante na manobra de uma curva) quanto da relação entre o automóvel e o meio (por exemplo, as leis de trânsito). Suassuna (1972) já nos alertava para o risco de negligenciar as “regras do Ofício” em detrimento as “regras da Técnica e da Forma”.

O aprendiz nunca é livre. Ele só é livre depois de dominar o objeto de aprendizagem e quando domina, deixou de ser aprendiz. Essa ideia de liberdade do aluno, liberdade de aprendizagem, é um enunciado ideológico. (SAVIANI, 2011, p. 147)

No campo da Educação, Saviani (2011) traz uma interessante questão que me parece relacionar-se com a temática da atitude. Na obra *Escola e Democracia*, sintetiza a necessidade dos pais em relação à escola: “Se o meu filho não quer aprender, o professor tem que fazer que ele queira”.

Essa fala pode ser interpretada como evidência pela defesa de uma pedagogia autoritária, mas não se trata disso. Em primeiro lugar, ao nível da linguagem, Saviani (2011, p.149) justifica que não disse “Se o meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer que ele aprenda, mesmo que ele não queira”. Isso sim seria impositivo. O filho, que não tem experiência da vida, das lutas sociais, das demandas cotidianas e de suas potencialidades humanas, é compreensível que ele não perceba, mas o professor tem condições e obrigação de saber a importância do estudo e mostrar para o aprendiz essa importância e, com isso, conquistar o interesse do aprendiz pelo conhecimento.

Em segundo lugar, é preciso retomar uma perspectiva dialética de produção do conhecimento e, portanto, de Educação. Marx (1973, p.229, *apud* Saviani, 2011, p. 149) nos apresenta que o movimento global de produção de conhecimento compreende dois momentos: o primeiro é a apreensão das coisas do mundo em uma primeira impressão, uma visão sincrética, caóticas, pouco

claras de como essas coisas são. Uma apreensão empírica. Disso partimos para representação mental, as conceituações, abstrações. Uma apreensão abstrata. Essa apreensão empírica e abstrata constitui o primeiro momento.

O segundo momento é o caminho inverso chegando, pela via da síntese, de novo as coisas do mundo, agora não mais entendidas como representações caóticas, mas sim por uma rica totalidade de determinações e relações numerosas. Uma apreensão concreta.

A visão concreta é, portanto um ponto de chegada na construção do conhecimento, partindo-se do empírico, pela mediação do abstrato. “Parte-se do sincrético, do confuso, das primeiras impressões, para uma visão articulada, uma visão de síntese, pela mediação do abstrato, ou seja, da análise” (Saviani, 2011, p.149).

Em que medida isso implica na relação entre educador e educando? É preciso que nos deparemos com o educando concreto, não o empírico. O empírico é esse captado a primeira vista, pelos sentidos, pelo turbilhão de emoções que nos desperta, pela complexidade caótica da vida. Mas o ser humano é a síntese desse caos, das relações sociais, das tensões psíquicas, por isso é preciso observá-lo como concreto e não apenas como empírico.

Em meu processo de levar em conta o interesse dos professores, de tornar meu projeto coletivo, uma pergunta importante que me coloquei foi: “mas de qual professor, do empírico ou do concreto?” Levar em conta o interesse dos professores empíricos seria fazer “o que eles têm vontade”, enquanto vontades imediatas, produzidas por um cotidiano veloz, alienante, desgastado, empobrecido e cair em certo espontaneísmo (para melhor me fazer entender, seria fazer o trabalho na sala dos professores, por exemplo, e cair na dimensão

de "focofocas" e "desabafos" naturais desse espaço), distante dos interesses desse projeto e da ação artística e pedagógica.

Levar em conta o interesse dos professores concretos é elevar uma visão de senso comum para uma visão mais articulada, ir além das primeiras impressões subjetivas e, valorizando a força da subjetividade, atribuir significados, elaborar conteúdos (e isso pode ser feito na sala dos professores, tomando cafezinho!). Para passar da visão empírica para a concreta é preciso atitude, aceitação e ressignificação das resistências e, a todo tempo, criatividade.

3.6 Coletividade

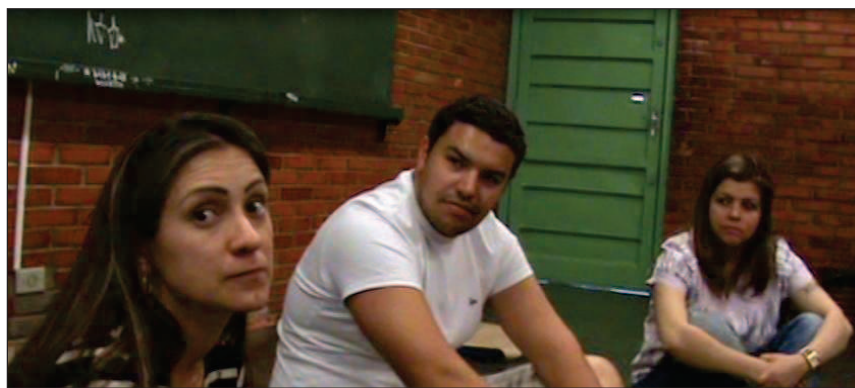


Figura 29 - Professores durante exercício de, coletivamente, contar a história da escola. (maio, 2011).

Não há nada que o homem mais tema do que o contato com o desconhecido. Ele quer ver aquilo que está tocando; quer ser capaz de conhecê-lo ou, ao menos, classificá-lo. Por toda parte, o homem evita o contato com o que lhe é estranho. À noite ou no escuro, o pavor ante o contato inesperado pode intensificar-se até o pânico. Nem mesmo as roupas proporcionam segurança suficiente – quão facilmente se pode rasgá-las, quão fácil é avançar até a carne nua, lisa, indefesa da vítima.(CANETTI, Elias; 2011)

A partir do trecho acima Canetti (2011) reflete a respeito de uma interessante perspectiva, a “inversão do temor do contato”. Segundo o autor (p.13), “todas as distâncias que os homens criaram em torno de si foram ditadas por esse temor do contato”. Esse temor está presente desde o medo do ladrão, para além do seu ato de roubar, relacionado ao toque súbito, inesperado, a mão transformada em garra saída da escuridão, até a forma como caminhamos, como nos comportamos em um restaurante ou dentro de um ônibus.

A questão é: que aspectos podemos trabalhar para construir essa inversão, ou seja, para transformar o temor do contato em desejo do contato?

Quando prestei o vestibular para Artes Cênicas na UNICAMP, parte da prova consistia em um exame prático de aptidão: durante três dias tínhamos aulas e, nessas aulas, éramos observados por professores que, ao mesmo tempo em que conduziam práticas como canto, dança, leitura e representação, avaliavam o desempenho dos candidatos.

Em uma dessas aulas fazíamos um exercício bastante físico, no qual, em duplas, uma pessoa saltava e arremessava-se para outra, enquanto a outra tinha que pegá-la do jeito que conseguisse. Eu, que praticamente não tinha experiência alguma em dinâmicas desse tipo, a todo tempo pedia “desculpas” para minha dupla, quando me arremessava ou a segurava; certo momento, a professora que conduzia a dinâmica se aproximou de mim e, em tom enérgico, disse: “Não é para ficar pedindo desculpas!”.

Aquela fala me afetou bastante, não apenas porque estava nesse contexto de avaliação e imediatamente pensei que tinha baixado meu conceito, mas principalmente porque é uma fala interessante: a minha necessidade de desculpas não era simplesmente um medo de cair no chão e me machucar, mas

o medo do desconhecido, de um desconhecido (que se ratificava como desconhecido cada vez que o professor dizia para trocar de dupla) que se colocava diante de mim, encarnado em alguém que eu não conhecia, para o imediato contato físico. A mesma necessidade de pedido de desculpas pode aparecer no metrô, ou caminhando na rua; há uma presteza com que nos desculpamos quando do contato não intencional ou, quando somos tocados, uma tensão com que se aguardam tais desculpas, uma reação veemente e, por vezes, violenta quando ela não vem.

Canetti (2011) comenta que, embora o temor do contato constitua o homem ocidental, há um fenômeno no qual esse temor desaparece: as situações de Massa. Seja uma torcida de futebol, uma passeata sindical ou um arrastão, nas situações de Massa, tão logo nos entregamos a ela o temor do contato se converte em seu oposto. E quanto mais densa for essa Massa, maior a inversão: onde um corpo comprime-se contra o outro, aumentando essa densidade até sua constituição psíquica, onde não se atenta sequer para quem é que nos “comprime”.

Quem quer que nos comprima é igual a nós. Sentimo-lo como sentimos a nós mesmos. Subitamente, tudo se passa então como que no interior de um único corpo. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a massa busca concentrar-se de maneira tão densa: ela deseja libertar-se tão completamente quanto possível do temor individual do contato. (CANETTI, Elias; 2011, p. 14)

Embora a obra de Canetti constitua uma discussão e uma crítica à ideia de Massa, há outra categoria que me parece ter relação com a “inversão do temor do contato” e que, durante todo o tempo em que trabalhei com os professores, construiu-se progressivamente: a coletividade. Coletivo diferente de Massa não apenas no aspecto quantitativo, na medida em que massa relaciona-se a grandes aglomerados humanos. Mas também em aspectos

qualitativos relacionados às diferentes percepções dos sujeitos na situação de massa e de coletividade.

3.6.1 Coletivo e Massa: diferenças

Entre as propriedades gerais do conceito de massa há entre os indivíduos que a constitui, um constante “sentimento de perseguição”. Canetti (2011, p.28) ressalta que a massa, quando se constitui, ama a densidade. Ataques externos a massa a fortalecem, aproximando os corpos apartados; entretanto um ataque a massa proveniente de seu interior é extremamente nocivo e perigoso. A massa constitui-se por uma disposição inicial básica, específica e, na medida em que se torna densa, também deseja expandir. Mas impreterivelmente ela é formada por indivíduos humanos que, pelo apelo de seus desejos individuais, podem ir ao embate daquela antes disposição inicial, pura. Canetti (2011, p.22) comenta:

(...) cada um dos membros de uma tal massa abriga em si um pequeno traidor, que deseja comer, beber, amar e ter seu sossego. Na medida que ele realiza tais atos secundariamente, deles não fazendo grande alarde, deixam-no estar. Tão logo, porém, ele lhes dá voz, começam a odiá-lo e a temê-lo. Sabe-se, então, que deu ouvidos às tentações do inimigo. (CANETTI; 2011, p. 22)

E ainda:

A massa assemelha-se sempre a uma cidade sitiada – mas duplamente sitiada: o inimigo encontra-se tanto diante de seus muros quanto nos porões. Ao longo da luta, ela atrai cada vez mais adeptos. Seus novos amigos reúnem-se diante de todos os portões e batem impetuosamente, pedindo para entrar. Nos momentos favoráveis, seu pedido é atendido; contudo, eles escalam os muros também. A cidade se enche mais e mais de combatentes, mas cada um traz consigo seu pequeno e invisível traidor, que depressa se mete em algum porão. O sítio consiste no fato de se procurar interceptar os recém – chegados e, quando já não podem mais detê-los, cuidam para que o pequeno traidor que os acompanha seja munido de suficiente hostilidade em seu caminho rumo à cidade. (Id. 2011)

Esse sentimento de perseguição refere-se, portanto a esse ataque, oculto e dissimulado, que vem dos “porões”, mais perigoso que o ataque visível e aberto do exterior.

O grande desafio da constituição de um coletivo, por sua vez, consiste não na anulação, mas sim na convergência de projetos individuais. Essa convergência configura-se como um desafio constantemente renovado na constituição do gênero humano, na medida em que a constituição de cada coletivo é uma constituição particular, única, uma vez que cada coletivo é formado por indivíduos particulares, únicos. Não é possível a padronização de formação de coletivos. Esse aspecto ressalta uma posição contra a anulação dos indivíduos, valorizando as particularidades dos mesmos.

No campo da Educação e nas ciências humanas, em geral, existe em grande medida um discurso sobre a questão da igualdade. É um discurso sobre o qual devemos ter cuidado, pois o termo é pouco preciso em si; facilmente podemos argumentar que os homens não são iguais, desde aspectos físicos como o sexo ou a altura até as diferenças de crenças e mentalidades. Tampouco faz sentido pensar que o professor e o aluno são “iguais”; nessa perspectiva, o próprio processo pedagógico deixa de ter sentido. Faz-se necessário diferenciar, portanto, o que consiste uma diferença social e uma desigualdade social.

As diferenças sociais podem ter uma base natural, como por exemplo, as idades (criança, adulto e idoso) ou aspectos físicos (uma pessoa surda e uma ouvinte, um homem e uma mulher etc.) Podem ter também uma base cultural, de mentalidade e visão de mundo, como por exemplo, religiões ou membros de uma comunidade tribal.

As desigualdades sociais estão relacionadas, por sua vez, a uma perspectiva de superioridade ou inferioridade de um grupo social em relação ao outro, perspectiva que acarreta em uma relação de desestima entre grupos, camadas ou classes sociais, e como consequência a formulação de preconceitos e até mesmo, discriminação legislativa e jurídica.

Na tentativa de melhor precisar a questão da igualdade, um princípio da igualdade busca, portanto, o combate à desigualdade (não às diferenças) a partir do princípio de justiça: daquilo que é mais justo, mais apropriado.

A perspectiva da coletividade, além do combate das desigualdades sociais, oferece, portanto um olhar para as diferenças entendendo que, se observamos o outro como igual, que o seja justamente nas necessidades temidas pela massa: um ser humano de contradições, desejos, necessidades de longo, médio e curto prazo relacionadas a sua condição cultural e particular de ser/estar no mundo.

Pensar o trabalho coletivo também apresenta - se como uma alternativa à relação puramente cognitiva de ensino – aprendizagem, evitada de autoritarismo e opressão. O trabalho coletivo reforça uma perspectiva dialética da educação, na qual o professor, a partir do aluno empírico, busca entender seu contexto sociocultural, seu conhecimento prévio, sua experiência vivida, para então trabalhar com o aluno concreto, ou seja: um aluno concebido pela relação entre as abstrações do professor e as características empíricas que compõem sua história de vida.

Observado assim, o trabalho coletivo se constitui como a construção de uma autonomia com responsabilidade, como um exercício da liberdade individual em relação ao outro.

3.6.2 Coletivo e Massa: semelhanças

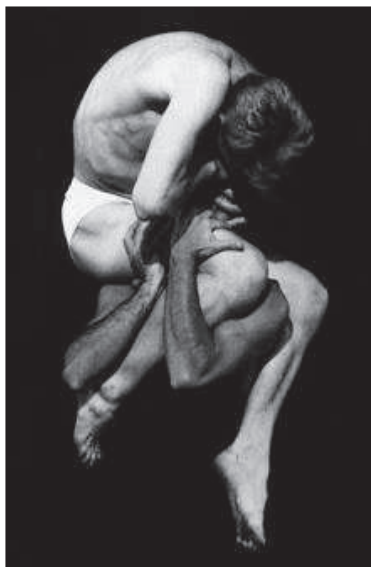


Figura 30 - Fotografia da coreografia "DeadDreamsOfMonochromeMen". DV8. Fonte: <http://archiv2.berlinerfestspiele.de/en/archiv/festivals2011/08>

Para Canetti (2011, p.16), o momento na massa em que todos se tornam igual (e aqui “iguais” é um termo preciso, pois não há distinção entre diferenças e desigualdades), é o momento da *Descarga*. Anteriormente a ela a massa não existe de fato. É somente a descarga que constitui a massa como corpo único.

No exercício que mencionei anteriormente, de minha prova de aptidão para Artes Cênicas, havia claras desigualdades entre alguns alunos da sala. Havia distintos “ares de superioridade” quando entramos na sala, especialmente o de estudantes que já eram atores mais experientes (eu fui muito sensível a esses ares, pois até então não tinha experiência com teatro e já era mais velho que a maioria dos estudantes ali presentes). Mas, depois que a professora chamou minha atenção para parar de pedir desculpas, em pouco tempo comecei

a me sentir mais próximo a minha dupla, e cada vez mais da respectiva dupla seguinte quando trocava de dupla.

Aos poucos, uma sensação de coletividade pairava na sala e as desigualdades anteriores não eram mais percebidas. Entretanto as diferenças eram claras: homens e mulheres, pessoas mais altas e mais baixas, pessoas mais esportivas, outras mais tímidas, mais sorridentes, outras mais sérias, mas nada consistia em um obstáculo, pelo contrário: as diferenças pareciam ressaltar nossa comum humanidade com as limitações particulares frente aquele estranho exercício.

A coletividade, portanto também se constitui a partir da descarga, desse momento em que se eliminam as desigualdades. Entretanto, na constituição do coletivo não se eliminam as diferenças, ao contrário: elas são ressaltadas como elemento potencializador da constituição do coletivo. Certas hierarquias solidamente estabelecidas na vida, que não permitiriam uma pessoa tocar outra ou mesmo falar sem certo protocolo na comunicação, são diluídas frente às ações de coletividade e seus valores de dialogicidade.

Entendo o termo “descarga”, sob a perspectiva da coletividade, um termo interessante por me remeter a outro termo que tratarei mais adiante: a Catarse, um conceito muito caro aos estudos em Arte e sobre Arte, como um processo de conhecimento.

3.7 Memória

A trágica ideia desse ato sempre mutável que é o de lembrar, as transformações que sofrem as lembranças quando revividas, a dificuldade de dominar com plenitude total a memória do que foram nossos dias e, enfim, o desastre cotidiano de ver como dissolve – nossa memória não é mais do que um conjunto de estilhaços de uma barca quebrada – a unidade de nosso mundo e do que se viveu.

"A Viagem Vertical". Vila-Matas, Enrique.

Na obra de Vila-Matas acompanhamos a trajetória do personagem, Mayol em sua busca de (re) integrar-se, de (re) conhecer a si mesmo, de entender-se plenamente pelas lembranças de si; lembranças em parte, não lembranças do todo. Partes mutáveis. É uma trajetória fascinante.

Meu interesse na trajetória de Mayol era meu interesse na trajetória dos professores, no campo estético e pedagógico. A última categoria a que me reporto neste capítulo é a memória, sobre a qual pretendo apresentar algumas reflexões a partir das últimas atividades que realizei na escola.

Por uma série de motivos, minhas ações na escola começaram a se tornar difíceis de manter. Por um lado, alguns fatores ligados a mim, como dificuldades financeiras e físicas que limitaram minhas viagens; por outro lado, as demandas da escola começaram a exigir dos professores a disponibilidade daquele horário que antes era dedicado às nossas práticas, tornando difícil a continuidade do trabalho.

De qualquer forma, ainda havia espaço para trabalharmos. Eu sentia que, apesar das práticas que havíamos realizado e dos frutos que lá estavam, ainda

não havia “escavado” o suficiente junto aos professores o material que mais me interessava: suas memórias particulares, suas histórias de vida.

Nos últimos meses, comecei então um trabalho que consistia no seguinte: algumas vezes na sala dos professores, algumas vezes na nossa sala de práticas corporais, pedia que cada um deles contasse para o grupo uma história de sua infância ou adolescência, uma história que se considera significativa, marcante. Pedi também que, ao contar a história, tentasse fazer uma relação dessa história com sua trajetória na Educação.

Enquanto os professores e professoras contavam sua história, eu deixava a câmera ligada, tomava nota e fazia perguntas; não apenas eu: os outros professores também faziam perguntas e outros tipos de intervenções breves (como rápidos comentários) ao professor que protagonizava sua história.

A ideia era que tudo acontecesse num clima de “brincadeira séria”. A perspectiva do brincar desde cedo ajudou no trabalho com os professores: brincar como um ato criativo, levando em consideração o outro, brincar com alguém, brincar a brincadeira do outro, conectando-se com o outro através de seus próprios brincares.

Entendo que essa perspectiva nos ajudou a estabelecer relações de conexão e afeto, fazendo também com que quem narrasse percebesse que sua narrativa afetava a mim e ao grupo, na mesma medida que quem narrava era afetado por perguntas e comentários do coletivo. Assim, apresentar uma história e procurar relaciona-la com sua direção à Educação tornava-se um movimento de entendimento tanto na narração quanto na escuta, um movimento no qual professores e professoras somavam seus repertórios dentro desse processo investigativo das diferentes trajetórias na Educação.

Juntamos uma grande quantidade de histórias, compartilhamos valiosos momentos de cumplicidade, risos e lágrimas. Fiquei impressionado com o que conquistamos enquanto espaço de levantamento de dados (no meu papel de pesquisador qualitativo), dados com uma vitalidade humana que, enquanto se apresentavam, permitiam a todos uma experiência estética para além de uma experiência cognitiva (aqui, entendo que a segunda está abarcada pela primeira).

Dessa experiência, apresento aqui alguns aspectos que julgo relevantes na análise desse evento, no que diz respeito ao entendimento da memória como uma categoria de análise importante e a narrativa das histórias como perspectiva na formação do professor.

O primeiro aspecto importante a destacar é a cumplicidade. Tellas já destacava esse aspecto na descrição de seu trabalho. A cumplicidade me parece um fator central quando se trata de pesquisa qualitativa, principalmente quando ela passa pelos elementos que são significativos na vida do “objeto de estudo” (e nessa questão, “objeto” apresenta-se como um péssimo termo para compor com a cumplicidade.). Em nossas vidas cotidianas, construir a cumplicidade entre nossos pares, nossos amigos já é uma tarefa nem sempre muito fácil; como construí-la também nesse ambiente profissional?

É claro que, no campo acadêmico, o conceito de “objeto de estudo” é de grande valor: objetivar a pesquisa, direcionar o pensamento é uma função mister na sistematização do conhecimento.

A ideia de cumplicidade esta diretamente ligada à ideia de conexão, conexão interpessoal. E a conexão está fundamentada basicamente no sentimento de vergonha. A vergonha consiste basicamente no medo da

desconexão, algo sobre mim que, se outras pessoas souberem ou verem, fazem com que eu não mereça conexão. É sem dúvida um sentimento universal que todos conhecemos.

Durante a atividade que fiz com os professores de resgate e narrativa de histórias de suas vidas, o trabalho acontecia de maneira realmente significativa para os professores que estabeleciam uma conexão comigo e com o grupo, e essa conexão acontecia por um enfrentamento direto do sentimento de vergonha.

Em que consiste esse enfrentamento? Em primeiro lugar acredito que na perspectiva da vulnerabilidade. Os professores que se colocavam de maneira mais vulnerável, que se permitiam ser vistos, estabeleciam uma conexão mais efetiva e mergulhavam mais fundo. A vulnerabilidade é um ponto importante na perspectiva desta pesquisa, é lá que se encontra o material mais interessante para o pedagogo e para o artista, ao mesmo tempo em que é um ponto central para entendermos como se dá a construção do conhecimento no humano: nossos erros nos constituem, nos humanizam. Aprendemos mais com nossas falhas do que com nossos méritos. Claro, não se trata de considerar que a falha é melhor que o sucesso, mas é fundamental que, principalmente em um ambiente escolar, ou seja, de produção do conhecimento, a relação com a falha, com o erro, das políticas públicas de avaliação aos tratamentos cotidianos levem em consideração uma valorização da perspectiva da vulnerabilidade.

Essa perspectiva ainda não está construída, portanto, vale aqui ressaltar também outra característica importante na construção da conexão pelo trabalho das histórias de vida: a coragem. No momento que estamos sendo vulneráveis, é comum o sentimento de que se trata de um momento de fraqueza. Durante o

trabalho com os professores percebi que várias vezes o narrador da história, ao dar espaço para a vulnerabilidade, a percebia como fraqueza; ao mesmo tempo, o grupo apreendia aquilo como os momentos mais interessantes e depois, perguntando ao grupo o que tornava um aspecto mais interessante que outro, responderam que eram os “momentos de coragem”. É visível, muitas vezes mais para quem escuta do que para quem fala, que os momentos de maior vulnerabilidade são os momentos de maior coragem³¹.

Conexão, Vergonha, Vulnerabilidade, Coragem. Sem dúvida estamos caminhando por um terreno muito íntimo. Isso não é de se estranhar em nossa modernidade; hoje vivemos um período histórico sem grandes movimentos artísticos ou escolas estéticas que representem uma geração e, nesse sentido, o indivíduo encontra lugar de reconhecimento e identificação nele mesmo. Expressa-se ao mundo a partir de sua sensorialidade, de sua memória individual, de sua subjetividade.

Vivemos em uma era de forte subjetividade e, nesse sentido, as prerrogativas do testemunho se apoiam na visibilidade que “o pessoal” adquiriu como lugar não simplesmente de intimidade, mas de manifestação pública. Isso acontece não só entre os que foram vítimas, mas também e fundamentalmente nesse território de hegemonia simbólica que são os meios audiovisuais. Se há três décadas ou quatro décadas o “eu” despertava suspeitas, hoje nele se reconhecem privilégios que seria interessante examinar. (SARLO, Beatriz; 2007, p.34 - 35).

Em entrevista, o filósofo polonês Zygmunt Bauman (2011) levanta algumas questões sobre o espaço conquistado pelo indivíduo nas discussões públicas, citando o sociólogo francês Alain Ehrenberg:

(...) em sua opinião, a revolução pós-moderna começou numa quarta-feira à noite, num outono da década de 1980, quando uma certa Vivienne, uma mulher comum, na presença de seis milhões de telespectadores, declarou nunca ter tido um orgasmo durante seu

31 Aproveito para observar que a coragem aparece como um elemento importante no trabalho com homens. Assim como uma revolução feminista abriu espaços nas ações públicas para as mulheres, uma revolução equivalente clama por desenvolver-se para os homens na desconstrução de alguns estigmas de sucesso masculino como o pleno controle emocional, status e violência.

casamento, porque seu marido, Michel, sofre de ejaculação precoce. O começo da revolução. (BAUMAN, Zygmunt; 2011)

É preciso certa atenção, portanto, ao tratar dos campos da vida íntima na pesquisa/criação, sob a pena de que o descaso a esse cuidado leve para as "Ágoras" modernas (como rádios ou talk-shows da televisão) a dimensão de questões puramente individuais, de uma dimensão íntima distante do interesse comum e, nessa medida, alienantes, isentas de uma atenção a realidade em torno do sujeito. Para comentar meu pensamento a esse respeito, olhemos para um dos pais da prática teatral moderna: Stanislavski.

Stanislavski foi um dos mais importantes pensadores e sistematizadores do fazer teatral dos tempos modernos. Suas obras, escritas como uma espécie de "diário de trabalho" apresentavam suas reflexões como ator e diretor em busca de soluções concretas para problemas concretos da arte de representar. Suas primeiras experiências de uma vida inteira dedicada a esta pesquisa apontaram para um método de treinamento do ator fundamentado no que ele chamou de "memória emotiva".

Esse "método" resultava cenicamente em um sedutor realismo psicológico e um notável conjunto de representações capaz de retratar o comportamento humano realisticamente. Entretanto, a abordagem pela "memória emotiva" consistiu em um primeiro estágio das experiências de Stanislavski e, posteriormente, ele mesmo mudou sua abordagem para os experimentos com a "ação física" (o que culminou posteriormente em seu "método das ações físicas"), rejeitando suas técnicas psicológicas iniciais e chamando-as de "equivocadas". Tarde demais. Suas antigas técnicas já haviam sido exportadas como um "sistema" de representação teatral que gerou, e ainda gera, um desastroso sufocamento da entrega emocional. Muitos são os atores que, como

muitos sujeitos fora do palco, fecham-se em si e atuam sob um entendimento grosseiro de que “se eu sinto, o público sentirá”.

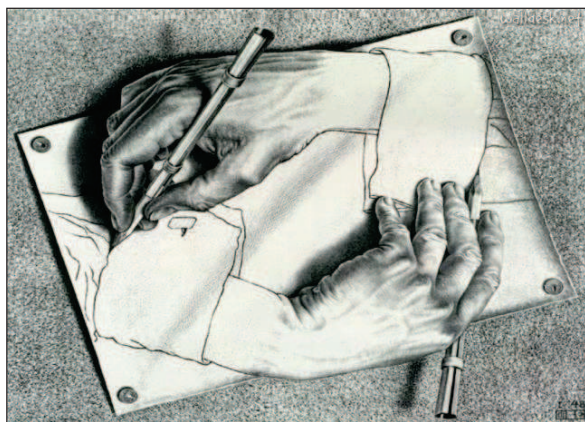


Figura31 - "Drawing Hands", de MauritsCornelis Escher.

Em “A Árvore do Conhecimento”, Maturana (2011, p.267) nos chama a atenção para o fato de que o conhecimento obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade como se o mundo que cada um vê fosse “o mundo” e não “um mundo” que construímos juntamente com os outros.

Ao trabalhar com memórias e histórias de vida, é importante a perspectiva (para quem ouve e para quem narra) de que ela, em si, não traduz a verdade nem é mais potente por ser “verdadeira”, biográfica. A única “verdade” que temos a princípio com a biografia é a materialidade do seu texto ou do acontecimento da narração. Nem mesmo o sujeito que narra ou escreve é uno, antes é uma “máscara” composta de linguagem.

Memória é criação. E como dizia Vila-Matas (2010), ela vem em estilhaços. É preciso compô-la, selecioná-la, reordená-la. O passado é a matéria-prima para uma composição do tempo presente, a composição aqui e

agora de um “Eu” da experiência. E aqui podemos fazer uma distinção entre o “Eu da experiência” e o “Eu da memória”.³²

O “Eu da experiência” é o “Eu” do presente, capaz de reviver o passado, mas que basicamente vive no tempo presente e conhece o tempo presente. É o “Eu” que responde ao médico quando ele pergunta “Dói aqui?” ou, indo mais longe, quando se pergunta “Você está feliz na vida?”.

O “Eu da memória” é o “Eu” responsável por registrar o passado, por nos contar histórias. Esse “Eu” é invocado para responder ao médico quando ele pergunta “Como você tem se sentido?” ou, sendo mais radical “Você é feliz com sua vida?”.

Claro, esses dois “Eus” não estão dissociados em nosso corpo, mas o entendimento de suas perspectivas nos ajuda a entender o funcionamento de algumas dinâmicas, como a abordagem pedagógica pelas histórias de vida.

O “Eu da experiência” é o artesão que dá forma aos fragmentos da lembrança, que exterioriza no mundo o registro desse “Eu da memória”. Essa forma pode ser uma narrativa oral, uma carta escrita, um desenho, uma dança. Dominando o tempo presente, esse “Eu da experiência” possui um corpo-mente perceptivo, poroso, que joga, brinca com o espaço, com os materiais a sua volta, com o(s) outro(s) que dividem com ele o momento presente. Esse corpo-mente perceptivo se permite modificar e moldar esses fragmentos de outras formas afetados pela reação do outro, pelo olhar do outro, pelo comentário do outro, pela crítica do outro. Aceita a si mesmo como aceita o outro e, nessa perspectiva, coloca sua trajetória pessoal como uma trajetória coletiva.

32 Termos usados pelo Prof. Dr. Daniel Kahneman, prêmio Nobel de Economia em 2002, em seus estudos sobre Economia comportamental, felicidade e bem estar.

Ao trabalhar com histórias de vida e autobiografias, percebi que o terreno do “Eu da memória” apresenta duas camadas. Uma mais superficial, mais visível, e outra, mais profunda e menos visível, mas que, assim como acontece com os recursos naturais, é onde se encontram os materiais mais preciosos.

A primeira camada é perigosa para o trabalho artístico e pedagógico, justamente porque é uma camada que deve ser ultrapassada, mas que é de um conforto enorme. É uma região criada na superfície do “Eu da memória” na qual nos sentimos seguros: lá somos seres de comiseração, auto piedosos, presos a estruturas que não suportam aventuras por terras desconhecidas. Nessa camada nutrimos um gosto pelo poder, pela autoafirmação a todo e qualquer instante. Nessa camada, a imaginação não está a serviço da relação de choque entre as abstrações e a realidade empírica: ao contrário, serve para criar parâmetros inquebráveis de bem estar e harmonia mantendo intactos os alicerces que nos subjugam. Reproduzimos padrões nessa camada. Não há possibilidade de questionamento profundo nessa camada.

A segunda camada, mais profunda, é mais espessa. Espessa porque nela não está presente apenas a atenção de um “Eu” da memória em seu aspecto individualista: aqui o “meu” converte-se em “nosso”, o “Eu” atento apropriando-se de muitos “Eus” que compõem o coletivo. Aqui se encontram os entendimentos de mitos ancestrais, de composições simbólicas enriquecidas na história do gênero humano. Aqui reina um “Eu” intuitivo, capaz de enfrentar os impulsos, as tensões, os desequilíbrios do processo criativo. Um “Eu” que não teme as dores e prazeres da relação em ação com o mundo.

Ainda assim, se nessa camada temos certa instabilidade, no desequilíbrio, nas tensões e incertezas, é também nessa camada que o “eu da

memória” é o “eu” da criação. Aventureiro corajoso que se permite jogar nas corredeiras turbulentas da vida. É o “eu” do encontro. Encontro entre forças, entre latências, entre identidade e alteridade, realidade e ficção, “eu da memória” e “eu da experiência”, eu e o outro.

No trabalho pedagógico com histórias de vida, acredito que essa relação entre o “eu e o outro”, quem narra e escuta, é também a escavadeira com a qual cavamos nessas camadas. Se vulnerabilidade e coragem são características de quem pretende um mergulho pelas narrativas, também devem ser de quem ouve e intervêm com perguntas, dúvidas, provocações ou comentários. E nesse sentido, a conexão e a cumplicidade são “aspectos técnicos” importantes, pois na medida em que o trabalho acontecer efetivamente, os momentos de desconforto serão não apenas inevitáveis, mas esperados.

Na atividade com os professores vale um destaque também para o aspecto da experiência estética. Durante a atividade algumas narrativas aconteciam da seguinte forma: o(a) professor(a) começava a contar sua história, em geral de maneira meio banal e rápida, e rapidamente terminava. Tão rápido que mal dava tempo de ninguém perguntar nada ou ter alguma dúvida. Então alguém do grupo (geralmente eu) retomava algum aspecto da história, algo específico, e pedia mais detalhes. Em pouco tempo mais pessoas pediam mais detalhes e explicações e em poucos instantes estávamos com uma outra história a nossa frente. Então eu pedia que o(a) professor(a) recontasse a história, detendo-se em certos detalhes específicos e podendo acrescentar novos, dessa vez sem a intervenção minha e do grupo.

Esse processo se repetia para cada professor com a influência do acúmulo das histórias contadas. Elementos e entendimentos das histórias dos

outros eram incorporados por comentários, questões, interesses, interferências. As histórias iam criando uma característica não mais só pessoal, individual, mas sim uma característica de particular, enquanto única porque narrada por aquele indivíduo em construção com os outros. A partir dessas histórias podíamos apreender questões que nos eram importantes. “Se consigo enxergar longe é porque estou apoiado sobre ombros de gigantes” Issac Newton.

Toda boa obra nos move uma questão, uma obra importante é aquela que move grandes questões ao longo do tempo. Criamos em arte para lembrar de questões relevantes; lembrar no corpo, nas percepções em tempo e espaço real. Lembrar é um processo de construção do conhecimento e legitimamos esse processo na medida em que, nesse ato, caminhamos do pessoal para o singular, incorporando nesse caminhar a pequenez da individualidade, os outros que, próximos e fora de nós, compõem quem somos e nossos ancestrais, de ontem e de passados mais distantes, sobre os quais podemos nos apoiar para enxergar mais longe.

4 RESPONDENDO A MIM MESMO E ÀS DUAS IRMÃS: CIÊNCIA E ARTE

*Acordo fora de mim
como há tempos não fazia.
Acordo claro, de todo,
acordo com toda a vida,
com todos os cinco sentidos
e sobretudo com a vista
que dentro dessa prisão
para mim não existia.*

"Acordo fora de mim". João Cabral de Melo Neto.

Neste último capítulo compartilharei algumas reflexões geradas por essa pesquisa na tentativa de contemplar os objetivos que apontei na introdução. Para mim, este exercício de pensamento e escrita consiste fundamentalmente na importância do meu aprimoramento pessoal como artista/educador e no compartilhamento deste processo, na perspectiva que esse estudo sirva a outros artistas/educadores.

Nesse sentido, as reflexões que agora compartilho servem para apontar a direção de meus fazeres na arte e na educação. Longe de uma "fórmula" a ser seguida, ainda assim entendo que aqui esboço alguns fundamentos da minha práxis. O termo "esboço" é preciso, pois acredito não ser uma falha expor certa incerteza sobre esses fundamentos (uma dissertação de mestrado não é suficiente para abarcar o tamanho desta pesquisa), mas visto que eles foram semeados com muito trabalho, movimento, lágrimas, sorrisos e suor, acredito que estejam sobre uma "argamassa" bastante firme, apta a sustentar refinamentos posteriores.

Dito isso, detenho-me agora nas questões que me propus responder com esta pesquisa, apresentadas na introdução. A primeira questão: "*Seria possível,*

através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas a experiência de relatos como me foi proporcionado?". Guiado por essa questão, procurei entender a fronteira entre as dimensões do real e do ficcional, em que medida há efetivamente essa fronteira? E sendo ela definida ou borrada, quais as particularidades de experiências nessas dimensões? Para isso, apoiei-me em práticas artísticas localizadas no campo da *performance* e, nesse campo, em especificidades do Teatro Documentário, sendo as vivências artísticas com artistas como Elias Cohen e Vivi Tellas uma importante composição de meu repertório como pesquisador.

A segunda questão: "Seria possível que esse processo de construção cênica, tendo como cerne os professores, fosse também um processo de conhecimento relevante para esses sujeitos enquanto professores?" Para refletir sobre essa questão, cabe aqui observar que não farei distinção entre os territórios da Educação e da Arte. Embora tenha ciência dos movimentos de separação, categorização e aprimoramento de termos como Pedagogia e Arte, neste trabalho, por exemplo, tomo a liberdade de não considerá-los separados, diferente de perspectivas que consideram que a pedagogia pode ser aplicada a arte ou, por outro lado, que a arte possa servir como instrumento da pedagogia. Procurarei apontar para uma reflexão que considera inseparável as perspectivas desses termos.

Procurarei também, ainda em relação à segunda questão, deter-me na reflexão da idéia de "Catarse", termo bastante caro aos estudos em Arte. Longe de esgotar a exploração do termo ou de propor soluções de entendimento entre os estudos que procuraram conceituá-lo, pretendo apresentar como alguns pesquisadores se apropriaram de tal termo e, a partir daí, como entendo uma apropriação interessante para as perspectivas de formação docente.

4.1 Primeira questão: seria possível, através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas a experiência de relatos como me foi proporcionado?

Boa parte de minha reflexão debruça-se no entendimento desta afirmação. Uma boa história (seja ela uma narrativa oral, uma fotografia ou um texto escrito) é aquela que me proporciona um "entendimento". Um entendimento muitas vezes difícil de mensurar pela objetivação da linguagem, um entendimento dinâmico, que não se finaliza. Um entendimento da realidade.

Há uma ampla discussão no campo da educação sobre a questão da possibilidade ou não do conhecimento objetivo da realidade. Há quem afirme que não existe uma, senão várias realidades desenhadas pelas várias culturas e portanto, o conhecimento da realidade seria sempre uma visão particular, uma forma específica de ver o mundo. Se aceitarmos essa perspectiva, uma consequência que dela temos que aceitar é a da impossibilidade da universalidade do conhecimento da realidade.

Entretanto, como artista e educador, sou fundamentalmente movido pela universalidade do conhecimento. Não há dúvidas que nossos conhecimentos têm limites, que nossas percepções individuais interferem sim no conhecimento da realidade e que métodos de produção artística, científica e filosófica são históricos e, portanto, passíveis de modificação, crítica, aperfeiçoamento e, por vezes, completo abandono. Sabemos que precisamos avançar muito em termos do conhecimento da realidade natural e social, mas essas observações não impedem o entendimento de que não há "múltiplas realidades", há uma única realidade, e podemos conhecê-la.

A respeito da relação entre a arte e a realidade uma perspectiva interessante é apresentada por Aristóteles, sobre quem Boal (2005) dedica

análise no primeiro capítulo do "Teatro do Oprimido". Deter-me-ei aqui no momento da análise de Boal dedicado a famosa afirmação aristotélica "*A Arte imita a Natureza*".

Em sua análise, Boal inicia por o que significa "Natureza" na filosofia aristotélica. Herdeiro de filósofos como Platão (com sua perspectiva de oposição entre o "mundo das ideias" e o "mundo real") e Heráclito (considerado o primeiro dialético, entendia o mundo como em plena transformação e que a aparência de estabilidade deveria ser corrigida pela razão), Aristóteles traz os conceitos de "substância", "matéria" e "forma" para definir a realidade.

"Substância" é a unidade indissolúvel de "matéria" e "forma". "Matéria" por sua vez é o que constitui a substância, por exemplo, a matéria de uma tragédia são as palavras que a constituem; a matéria de uma estátua é o mármore ou a pedra. "Forma" é a soma de todos os predicados que podemos atribuir a uma coisa, é tudo o que podemos dizer dessa coisa. Cada coisa vem a ser o que é (uma estátua, um livro, uma casa, uma árvore) porque sua matéria recebe uma forma que lhe dá sentido e finalidade. (BOAL, Augusto; 2005. p. 46)

Com esses conceitos, Aristóteles refuta a "separação de mundos" de Platão pela perspectiva de que as ideias não estão separadas da realidade, mas sim são o próprio princípio dinâmico da matéria apresentada em suas "formas".

Em última análise: para Aristóteles, a realidade não é a cópia das ideias mas, ao contrário, tende a perfeição expressa por essas ideias; contém, em si mesma, o motor que a levará a essa perfeição. (Id. 2005. p. 46)

Para Aristóteles a Natureza tende à perfeição, mas isso não quer dizer que a alcance. O corpo humano tende à saúde, mas pode enfermar-se; os homens tendem à vida comunitária, mas pode haver guerras. A realidade, portanto seria formada pela relação "matéria" e "forma", na qual "matéria" é pura potência, "forma" é puro ato e a relação se constitui no trânsito da pura potência a pura forma.

Portanto, que quer dizer "imitar" para Aristóteles? Quer dizer: recriar esse movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição. "Natureza" era esse movimento e não o conjunto das coisas feitas, acabadas, visíveis. "Imitar" portanto não tem nada a ver com "realismo", "cópia", "caricatura" ou "improvisação". E é por isso que Aristóteles podia dizer que o artista deve "imitar" os homens como deveriam ser e não como são. Isto é, imitar um modelo que não existe. (Ibd. 2005. p. 46)

O que me interessa desta filosofia? A perspectiva de que o mundo das ideias não está separado do mundo real, mas sim que este mundo real é formado por uma realidade única, composta pela substância das coisas que existem e o movimento dinâmico de sentido e finalidade que é dado a essas coisas (formas) pela ação humana.

Aqui me parece que o termo que melhor abarca esse movimento de dar sentido e finalidade às coisas que existem, de intervenção e transformação do homem no meio natural, seria o termo Cultura. Desta forma, Cultura seria a relação do homem e o meio, uma produção humana que envolve inicialmente esse relacionamento com o meio natural, mas que acabe resultando em processos, fenômenos, objetos que não existem no meio natural, construindo-se, nesse movimento, o meio social.

Estamos conectados uns com os outros como nunca antes na história: se em outras épocas vivíamos em comunidades isoladas, hoje é possível, no intervalo do almoço, conversar com alguém em qualquer parte do mundo; Entendo também que, perante a riqueza acumulada pelo gênero humano, estamos em um momento da história no qual estão construídos conhecimentos nas artes e nas ciências de envergadura universal. Com isso, entendo que cada vez mais caminhamos em direção a uma Cultura Universal.

A arte é fundamentalmente universal, na medida em que é, fundamentalmente, antropomórfica e antropocêntrica, na medida em que

apresenta ao homem o mundo como criação do gênero humano. Nesse sentido, a arte se diferencia do pensamento cotidiano que, por sua vez, tem uma projeção estruturadamente pragmática na vida humana, frequentemente fetichista: aceita as coisas, os costumes, as instituições, como "dadas definitivamente", tal como são e desconsiderando a gênese.

Por meio da Cultura, ou seja, dessa produção humana que dá sentido e finalidade ao meio, podemos caminhar para formas de entendimento da realidade mais amplas, universais. Não um entendimento estático, determinista, da realidade, mas um entendimento que dialoga, dialeticamente, com o dinamismo da própria realidade.

Então, o que tudo isso tem a ver com "como me foi proporcionado"? Tomando o exemplo do relato da professora de português que citei na introdução deste trabalho, cabe uma breve descrição do momento do relato:

Estávamos ambos na quadra da escola, caminhando em direção a saída. Caminhávamos cansados e satisfeitos com a atividade que havíamos feito, era uma sensação de "curtir o caminhar" em direção a saída. Então começamos a conversar e ela começou a contar sua experiência com um grupo de alunos. Percebi que caminhávamos cada vez mais lentamente na medida em que nos aproximávamos da saída, até sentarmos em uma pequena mureta, sempre mantendo a conversa.

Havia um ar de fim de tarde agradável, sons de pássaros, de galhos e folhas movendo-se com o vento. Sons também característicos da escola: alguém varrendo um chão de cimento, crianças fazendo um pouco de bagunça ao longe e alguém ministrando aula. Ela conduziu sua narrativa de maneira visceral, com uma força no olhar bastante envolvente, abordando de maneira

natural dimensões da vida particular e profissional que compunham a totalidade da narrativa. Terminada a história, ficamos um pouco sentados em silêncio, um dos dois falou da hora e nos despedimos.

Tanto na atividade de artista como de educador muitos foram os momentos em que me encontrei alienado nessas atividades, realizando-as esvaziado de sentido e perdido em como preenchê-las, preso muitas vezes pela necessidade de dinheiro. Dinheiro, essa criação cultural que se instituiu, gradativamente em uma dinâmica empobrecedora, como principal elemento de ponderação de valor das ações humanas.

O exemplo do evento em que estava sentado com a professora e esta me apresentou sua narrativa foi como uma fresta que se abriu no meu cotidiano e me permitiu entender algumas possibilidades de preenchimento de sentido para minhas próprias atividades, para entender meu trabalho não como algo descolado de minha vida, mas meu trabalho sendo parte essencial do meu sentido de vida. Um evento que não posso caracterizar como "desabafo da professora" ou como uma "simples conversa casual".

Há elementos que me permitem caracterizar a conversa por essa via, que me permitem entender que aquela conversa foi construída, de maneira mais ou menos consciente, para ter uma dimensão maior do que de uma conversa casual. A maneira como fomos caminhando devagar, a escolha do lugar onde sentamos (perto da saída, mas ainda dentro da escola), os silêncios para perceber o ambiente ao redor e finalmente, toda a narrativa, intencionalmente protagonizada pela professora, me permitem entender que todas as ações da docente apontavam na construção de um evento-fresta, evento que considero enquadrar-se na categoria *performance*.

É sob esta perspectiva que entendo o relato "como me foi proporcionado". Um evento do mundo real construído e aprimorado de uma perspectiva natural (na qual caminhar em direção à saída poderia ser simplesmente o deslocamento de um lugar para o outro), para uma perspectiva deliberada, artificial, que enriqueceu o evento em dimensões sociais e estéticas.

Claro, o entendimento desse evento, dessa forma, passa pelo meu olhar treinado de artista. Sem subestimar a professora, não posso afirmar que ela tenha entendido sua ação dessa forma. Entretanto, mesmo com outros termos, acredito que a professora tinha sim consciência de suas ações e, mesmo a partir de outros termos, que ela teve a percepção, enquanto durou o evento, de que protagonizava uma ação não cotidiana, uma espécie de fresta no cotidiano ou, para usar um termo da diretora Vivi Tellas, um Umbral Mínimo de Ficção.

Nesse sentido, caminho na intenção de responder a questão desta reflexão: Seria possível, através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas a experiência de relatos como me foi proporcionado? Parece-me que a possibilidade deste desejo encontra-se no campo da *performance*, mais ainda, no entendimento de como criar e manter situações performáticas.

Em que consiste uma situação performática? Em linhas gerais, seriam momentos intencionalmente construídos, nos quais provocamos "frestas" no cotidiano. Um final de tarde onde juntamos todos os professores na sala dos professores, ficamos em silêncio por algum tempo, fechamos a porta e então, um dos professores se levanta para contar sua história de vida relacionada a educação. Ou quando juntamos todos os professores em um apertado banheiro para lá dentro filmarmos o depoimento de um deles sobre a infraestrutura da escola. São exemplos de estruturas que contemplam o que entendo por situação

performática: certa programação do evento, boa margem para improvisação a respeito do que pode acontecer, relação direta entre as pessoas que participam e o(s) sujeito(s) que protagoniza(m) a situação.

Vale destacar aqui a relevância da ideia de momento intencionalmente construído para diferenciar um evento-fresta de ações que, para acontecer, dependem do acaso ou que aconteceriam "naturalmente". No trabalho das duas experiências com professores, dentro da escola (2011) e fora da escola (2012) sempre procurei demonstrar que embora não parecesse, havia muito trabalho na construção da situação: desde a limpeza e organização do ambiente até a forma como o grupo entrava e se posicionava na sala, a condução de momentos de silêncio, o tirar os sapatos, o encerramento da atividade de determinada maneira, entre outros, são exemplos de ações intencionais, construídas no intuito de criar um ambiente de seriedade, cumplicidade e diversão.

Assim como na arte, essas ações bem construídas têm uma tendência a se tornarem "invisíveis": quando vemos um bom ator em ação tem-se a impressão de que ele atua com facilidade, de maneira espontânea, embora bem saibamos que aquela ação pouco tem de espontânea e está carregada de muito trabalho. Não se trata aqui de ficar apresentando ao grupo, de maneira constante e entediante, a quantidade de trabalho feita, mas sim de demonstrar, por mecanismos criativos, que os momentos de evento-fresta não eram momentos "naturais" e que a espontaneidade com que o evento se desenvolve não é fruto de um "nascimento espontâneo" do evento.

Essa "espontaneidade com que o evento se desenvolve" está diretamente ligada à improvisação. Nesse sentido, há um limite muito delicado entre um evento programado e as margens para improvisação dentro de um evento. É

fundamental, dentro do processo de transformar um evento programado de um projeto individual para coletivo, que haja dentro da programação, espaço para o imprevisto, para a contribuição inesperada dos participantes, contribuição que faz parte do processo de apropriação coletiva do projeto.

Não se sabe exatamente o que irá acontecer, mas algo irá acontecer. "Acontecer" dentro de uma margem programada, uma "margem líquida" que funciona não como limites sólidos e intransponíveis, mas sim como algo no que se agarrar para não se afogar nas águas turbulentas da criatividade. Acredito que a formação de um educador deve passar longamente pelo entendimento de como proporcionar ações que permitam verdadeiros momentos de improvisação. Ação como um processo com início claro armado, mas sem um fim único, especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar - já que não há um ponto terminal como única possibilidade possível ao qual se pretenda ou espere chegar.

O que acontece antes e depois do que realmente importa? Como deixar claras as "regras do jogo" e, ao mesmo tempo, dar ferramentas para que os participantes possam "jogar livremente"? É nesse lugar do imprevisto, do não programado que geralmente as melhores "frestas" se abrem. O educador, enquanto disparador do processo que gera o evento-fresta, deve estar sempre atento ao equilíbrio entre esperar que as coisas aconteçam "naturalmente" e uma programação determinada que possa podar ou guiar os mais ricos momentos do acontecimento.

Por fim, cabe uma reflexão a respeito da relação direta entre as pessoas participantes e o sujeito que protagoniza a *performance*. Cabe lembrar que, para os trabalhos dessa pesquisa, procurei conduzir a idéia de "personagem" a partir

das perspectivas do Teatro Documentário de Vivi Tellas, no qual as pessoas compartilhavam no "espaço-tempo cênico" suas próprias histórias de vida, sendo "personagem" elas mesmas.

A discussão sobre a questão do personagem, ou da "crise do personagem" no teatro contemporâneo é vasta, inclusive pela apresentação de outros termos para "personagem" que dialogam com a perspectiva da *performance*, como "persona", "tipo" etc. Não é propósito deste trabalho debruçar-se em definições a respeito deste tema. Entretanto, embora uma abordagem em linhas gerais usarei o termo "performer", como sendo aquele que performa, "ator" como aquele que atua (que atua em determinado momento, independente de fazê-lo de maneira profissional ou não) e personagem como algo que sempre existe na ocasião de uma situação construída de algo sendo dito para alguém. A vida social contém essa dimensão na qual necessariamente vestimos máscaras sociais: a todo momento construímos um tipo de discurso para cada situação específica da vida.

Essa construção cênica do documentário em que o personagem construído está extremamente próximo da realidade, fazendo referências diretas a ela seja por arquivos (documentos, fotografias etc.) seja por repertórios (a matéria viva de quem se faz presente, com o corpo e as histórias apresentadas por quem vivenciou as histórias) implica em uma relação diferenciada entre quem protagoniza a ação e os participantes do evento-fresta. Não se trata de uma relação onde o protagonista "triangula"³³ com quem o observa, como observadores passivos protegidos por uma ficcionalidade de quarta parede³⁴,

33 Ação na qual o ator, sem despir a figura do personagem, estabelece em cena contato mais direto com a platéia, de maneira pontual e comumente veloz, por exemplo, por um jogo rápido com o olhar. É um recurso importante em encenações com máscaras e muito usado na comédia, por exemplo, na Commedia dell'Arte.

34 Segundo Pavis (2005, p.315) a "quarta parede" é definida como uma parede imaginária que separa o palco da platéia. No teatro ilusionista (ou naturalista) o espectador assiste a uma ação que se supõe rolar independentemente

mas sim uma relação onde os "observadores" se transformam em ativos, cúmplices, parceiros diretos do protagonista na ação protagonizada, seja ela uma narrativa, uma movimentação ou mesmo um silêncio. Os "observadores", assim, convertem-se em participantes efetivos.

Como não ter outra atitude, distante da mera contemplação, em uma situação onde estamos todos dentro de um banheiro, ouvindo "causos" de um professor em relação a infraestrutura da escola? Ou quando estamos todos em silêncio, de portas fechadas, na sala dos professores (esse ambiente que já tem tanta cumplicidade imprimida) para ouvir a história de vida de um colega docente? Mesmo na peça "Diários" (2012), que de certa forma tinha, na sua forma, mais proximidade com a ideia de "espetáculo cênico", havia uma cena³⁵ na qual alguém da plateia era sorteado para fazer perguntas a um dos professores.

4.2 Segunda questão: seria possível que esse processo de construção cênica, tendo como cerne os professores, fosse também um processo de conhecimento relevante para esses sujeitos enquanto professores?

Entendo o campo da Educação como o campo dos saberes relacionados a socialização e apropriação dos conhecimentos produzidos pela história do gênero humano. Ao mesmo tempo, entendo o campo das Artes como um campo das produções e apropriações de visões da realidade que nos permite ampliar nossa percepção, ver melhor o mundo, aprimorar nosso entendimento da realidade.

Por essa enunciação, ratificando as reflexões que propus anteriormente, pretendo aqui tratar a relação "processo de construção cênica" e "processo de

dele, atrás de uma divisória translúcida. Na qualidade de voyeur, o público é instado a observar as personagens, que agem sem levar em conta a plateia, como que protegidas por uma quarta parede.

³⁵ Essa cena não está presente no DVD, por problemas de gravação. A peça foi gravada em um dia no qual, no momento dessa cena, houve um problema de equipamento.

conhecimento" não como dois campos de saberes separado (das Artes e da Educação), mas sim como campos de saberes essencialmente mesclado, inseparável em seus fundamentos. Embora perceba especificidades no avançar das elaborações características de cada campo, entendo a ação pedagógica como aspecto fundante da ação artística e vice-versa, ousando aqui atribuir à arte justamente o papel de, por suas formulações, superar perspectivas dicotômicas da vida, elevando-as às suas sínteses dialéticas.

Dito isso, conduzirei minha reflexão a partir de uma categoria de análise que, desde a antiguidade, é considerada a "função primordial" da Arte: a catarse. Trata-se de um termo sobre o qual inúmeros trabalhos já se debruçaram para definir e contextualizar, não raras vezes apontando para direções distintas, quando não opostas, sendo a catarse, portanto, um termo ainda caro aos diversos campos de conhecimento que se atrevem a categorizá-lo. Não me proponho aqui a enveredar pelas infundáveis polêmicas que já se travaram no campo da estética, da psicologia, da filosofia e outros tantos em torno da interpretação da categoria de catarse. Menos ainda me proponho a apresentar uma solução para essas polêmicas. Minha intenção limita-se tão somente a defender a perspectiva de que a catarse é um princípio teórico-metodológico importante para a relação da produção artística com a produção e apropriação de conhecimento e, nesse sentido, apontar para um entendimento desta categoria que corrobora para esta relação.

Início apoiando-me em um dos primeiros pensadores a trazer de maneira sistemática esta categoria no campo da arte-educação: o psicólogo russo Vigotski. Na obra "Psicologia da arte", Vigotski(1998) parte da ideia de que a arte é fonte de conhecimento do psiquismo, de que não há artista que tenha inventado sozinho sua maneira de criar, pois esta é condicionada pelos valores

e procedimentos histórico-sociais. Nessa concepção, a arte suscita paixões que são coletivas e que não encontram vazão na vida cotidiana. Essas paixões seriam o que há de social em nós, mesmo na expressão de um indivíduo isolado:

É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI; 1998. p. 315).

Desta afirmação, retomo a ideia de "evento-fresta" procurando melhor definir o termo como evento performático. Nesse sentido, a construção de um evento-fresta obedeceria as seguintes etapas:

1 Ter como ponto de partida um evento cotidiano (como caminhar em direção a saída da escola, ou entrar na sala dos professores para uma reunião);

2 A partir de uma ação específica (como caminhar mais devagar, ou esperar todos sentarem para ficar de pé e propor um silêncio) concentra-se a heterogeneidade dispersa das atenções (que caracterizam um evento cotidiano) potencializando um ou mais sentidos dos participantes, dilatando o espaço, valorizando o tempo presente; enfim, estabelecendo outro estado de relação interpessoal, intrapessoal e com o espaço-tempo;

3 Nesse estado diferenciado de relações (espacial, temporal, pessoal), conduzir a ação que materializa o evento-fresta (uma narrativa, uma música, uma dança, uma exposição de fotos ou objetos ou mesmo um silêncio induzido);

4 Essa ação, atenta de sua concepção a sua realização a categorias como memória, coletividade, resistência, criatividade, atitude, cumplicidade,

entre outras elencadas nessa dissertação, eleva o individualismo da singularidade para uma perspectiva universal, dando à *performance* (evento-fresta) a característica não mais de uma visão singular, mas sim particular, onde o social é contemplado.

Cabe aqui avançar no entendimento dessas etapas que caracterizam o evento-fresta para o entendimento de sua envergadura dialética na relação "construção cênica" e "construção do conhecimento".

A primeira etapa tem como ponto de partida um evento cotidiano ou, para ser mais preciso, referências ao cotidiano, sejam essas referências espaciais (como por exemplo, a sala dos professores, o estacionamento, o refeitório), de ações (tomar cafezinho, dar uma aula, servir o lanche) ou materiais (documentos, boletins, fotografias etc.). É uma etapa relativamente simples, porém de relevante valor estético.

Nesta etapa inicial há um "giro de chave" na percepção do *performer* (nesse caso, o professor) que, ao fim da experiência performática, ressignificará ambientes, atitudes, visões e posturas relacionadas ao seu cotidiano, na medida em que parte de elementos desse cotidiano para construir experiências estéticas.

Uma história contada na cozinha por um professor, referente ao fato de como cuidar dos avós no fim de suas vidas, evidenciou uma vocação a docência, ou cantar uma música na sala do diretor, ou o "sonho da casa própria" relatado dentro do banheiro da escola são acontecimentos que, sustentados no poder de síntese da arte, usam elementos do cotidiano para evidenciar contradições, potencialidades, desejos e relações. Tais evidências deixam suas

marcas na dimensão cotidiana, constituindo, assim, vias para (re) significações mais elevadas e permanentes.

A segunda etapa faz referência ao aspecto que efetivamente diferencia o evento fresta, enquanto experiência estética, do evento cotidiano. Quando falamos de evento cotidiano, vida cotidiana, estamos nos referindo a uma dimensão da vida humana que apresenta algumas características específicas.

A vida cotidiana é composta de uma série de objetivações necessárias à manutenção da vida; são objetivações que se sustentam em si, independente de acontecerem diariamente ou não. Por exemplo, comer é uma objetivação dessa natureza e que acontece diariamente. Por outro lado, ir ao supermercado para comprar comida também é uma objetivação em si, mas nesse caso, não acontece diariamente. Objetivações em si são constituídas, portanto, por objetos empregados na vida cotidiana, como usos, costumes e linguagem.

Essa objetivação da vida cotidiana também tem como característica um evidente pragmatismo, uma finalidade prática imediata. No intuito de realizar tais finalidades, eventualmente nos concentramos, por inteiro, nessas objetivações. Entretanto, por mais plenos em nossos sentidos que estejamos envolvidos em objetivações dessa natureza, tal envolvimento tem o tempo imediato para atingir a meta pragmática específica. Desta forma, podemos dizer que outra característica da vida cotidiana é também a dispersividade de nossos sentidos, o multifoco, a heterogeneidade de nossas atenções.

A experiência estética, propiciada por momentos de elevação do cotidiano, por eventos-fresta, apresenta características opostas a essas apresentadas. Em primeiro lugar, assim como as objetivações da vida cotidiana, a experiência estética é também necessária à manutenção da vida, porém

diferencia-se como sendo uma objetivação para si, uma objetivação necessária não apenas para existência do indivíduo, mas também para manutenção e desenvolvimento da humanidade em sua perspectiva de passado, presente e futuro. Trata-se de uma objetivação que elabora uma relação não espontânea, isto é, uma relação consciente dos indivíduos para com sua condição de seres que compõem o gênero humano.

Em segundo lugar, a experiência estética diferencia-se pelo seu aspecto de homogeneidade das atenções, concentração dos sentidos, permanência plena do corpo e da mente em suas objetivações. Nesse caso, essas objetivações, diferentemente daquelas relacionadas a vida cotidiana, não se dão em função de um objetivo imediato específico. Portanto, diferencia-se também da vida cotidiana por sua exigência de suspensão de toda finalidade prática imediata. Nesse campo de objetivação encontra-se não apenas o campo das Artes, mas também o das Ciências e da Filosofia. Esses campos se separam do pensamento e da prática cotidianos porque a suspensão de finalidades práticas imediatas apresenta-se como condição prévia imprescindível do reflexo diferenciado, e por isso eficaz, da realidade, ainda que, por suas particularidades, o façam de maneiras diferentes.

A terceira e a quarta etapa dizem respeito a operacionalidade da ação. Podemos definir "ação" como atitude voluntária do humano que tem o propósito de intervir nas práticas cotidianas, com o intuito de reescrevê-las. Assim a professora, no momento que conduziu sua ação de caminhar mais devagar, sentar comigo e finalmente, contar sua narrativa preocupando-se com a manutenção de pausas, silêncios, abrindo a percepção para os sons ao redor, dificilmente classificou esse momento como "evento-fresta" ou "performance"; entretanto, ainda assim acredito que ela, de maneira intencional, agiu no sentido

de criar um momento distinto do cotidiano, distante de uma finalidade prática clara, porém com a finalidade específica de proporcionar um momento diferenciado de vivência entre nós através do compartilhamento de uma forma (e portanto, de um conteúdo).

Pela perspectiva da *performance*, acredito ser possível apropriar-se de atitudes como essa para construção de momentos de troca artística entre os professores no ambiente escolar; neste processo de pesquisa essa apropriação aconteceu comigo pela relação da "bagagem" com a qual entrei na escola e o refinamento das categorias de análise que apresentei pela práxis com os professores.

Para que haja verdadeiramente uma diferença entre um evento cotidiano e um evento-fresta, é preciso trabalhar na direção de que o evento seja a elevação de aspectos da singularidade das histórias de vida e biografias para particularidades, e aqui me dedico a reflexão sobre a quarta etapa de minha caracterização de um evento-fresta, retomando os estudos de Ferreira (2012) e Duarte (1993) sobre Lukács para discutir as categorias de singularidade, particularidade e universalidade.

Segundo os autores citados, Lukács, nas obras "Estética: a peculiaridade do estético" (1967) e "Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética" (1970), define que a obra de arte não é apenas o singular nem apenas o universal, ela é o particular como o ponto médio e a síntese do singular e do universal. A arte, o objeto artístico é, essencialmente antropocêntrico e antropomórfico na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem, pela referência do homem. Esse mundo é formado por um cotidiano de situações sociais, políticas, econômicas

etc., as quais as necessidades imediatas deste cotidiano com suas características de dispersão, heterogeneidade, pragmatismo e imediatismo nos levam a percebê-las de maneira superficial, imutável, desconsideradas de suas gêneses.

Deter-se para rever essas situações (por exemplo, nas histórias de vida e biografias dos professores) que são únicas, singulares, é o exercício de elevá-las a uma clareza teórica, localizá-las em seu contexto histórico, (re) contextualizando-as quando nelas se indicam leis universais que se especificam. Essa especificação das leis universais em uma situação singular é seu caráter particular. A esse respeito, Ferreira (2012, p.62) acrescenta:

A questão da particularidade é decisiva na estética lukacsiana porque ela indica o caminho para a superação de duas concepções igualmente unilaterais. De um lado, aquela para a qual o valor da obra de arte está limitado à subjetividade isolada do artista e à subjetividade igualmente isolada do sujeito receptor. Subjaz a essa concepção estética uma visão da individualidade humana como uma singularidade incomunicável, isolada, oposta à socialidade. Por outro lado, aquela visão para a qual a obra de arte é sempre a representação de universais humanos que não dependem da história, não dependem das condições sociais específicas. Nesse caso, os indivíduos são tão somente exemplos abstratos de uma universalidade também abstrata, sem história, sem concretude, sem movimento. Se ao primeiro caso subjaz uma individualidade atomizada, a esse segundo caso subjaz uma "condição humana" idealizada, sendo secundário, neste momento, se tal idealização se fixa em aspectos positivos ou negativos do "humano".

Neste sentido entendo a *performance*, conduzida nos experimentos da pesquisa desenvolvida para fundamentar esta dissertação, guiadas pela práxis de artistas como Elias Cohen e Vivi Tellas, como uma produção particular na qual, a partir de recortes de histórias de vida, biografias e outros elementos do "real", construímos eventos de compartilhamento dessas histórias, agora redimensionadas pelo trabalho artístico.

Neste caso, o trabalho artístico aponta para o gênero documentário, gênero no qual o compromisso com a realidade é mister, ou seja, o tratamento

estético dado a arquivos (enquanto documentos materiais) e repertórios (enquanto histórias, memórias, enfim, tudo que o *performer* apresenta por meio de sua história e experiência de vida) mantém uma relação que não desloca arquivos e repertórios do campo do real para o campo do ficcional (ficcional como tudo que é fruto unicamente da imaginação do indivíduo).

Retomo que, para a concretização de uma vivência estética, é fundamental a atenção e o trabalho do *Performer* (e no caso desta pesquisa, também meu trabalho como artista/educador na condução dos eventos) em relação a forma. Se o artista não encontra a forma adequada de destacar a experiência de uma perspectiva cotidiana, a relação entre o *performer* (protagonista da ação) e os participantes (receptores ativos) perde as características de uma vivência estética.

Agora, procurando caminhar na direção da resposta para a questão que fomenta esta reflexão, recordo-me da discussão que tive com um dos professores:

DOCENTE: Mas para que serve isso?

EU: Bom, não serve para nada. Mas ao mesmo tempo pode servir para muita coisa.

DOCENTE: Bom, mas acontece que eu sou (da área) de exatas. E para mim, isso que estamos fazendo não quer dizer nada.

EU: Acontece que aqui, como docente, você é (da área) de humanas. E por não te dizer nada é que deveríamos continuar um pouco mais.

Há comumente uma dificuldade em entender a relação de uma vivência estética, de um "evento-fresta" e a dimensão cotidiana da vida concreta. Como já vimos a tentativa de relacionar uma vivência estética diretamente as necessidades pragmáticas, imediatas do cotidiano é exatamente a

impossibilidade de uma verdadeira vivência estética. Isso se apresenta inclusive como um importante alerta a trabalhos como esta dissertação, sob o risco de parecer apropriar-se da função social da arte de maneira puramente pragmática, como se a arte estivesse a serviço de objetivos sociais imediatos, como a formação de professores.

Entretanto, a perspectiva oposta é igualmente perigosa, a de que a arte existe em si e por si mesma, distante da relação com questões que afetam a prática social. Nessa perspectiva, a arte não passa de exercício hedonista, sem qualquer posicionamento em relação aos problemas fundamentais que os seres humanos enfrentam na concretude da vida.

Lendo tudo isso, o professor em sua inquietude poderia ainda indagar: mas afinal, para que serve isso? Se a necessidade do "servir" é tão pulsante, que sirva para, através de uma vivência estética, proporcionar um entendimento diferenciado da realidade pelo processo de elevação acima da cotidianidade. A esse entendimento entendo como catarse: a sensação de, pela arte, apreender a realidade em sua dimensão dialética.

A criança do conto de Andersen que grita com ingênua surpresa "o rei está nu!" é, deste ponto de vista, um símbolo do modo de proceder artístico. No qual esse olhar da arte, espontaneamente desmascarador e desestruturador de fetiches ponha como valor positivo algo que no modo de consideração da vida cotidiana, cegado pela fetichização, considera um nada, ou até algo com um valor negativo. (LUKACS; 1966, p.387. apud FERREIRA; 2012, p.59)

Nessa perspectiva, parece-me impossível separar o aspecto educativo do aspecto artístico, na medida em que toda obra de arte é produzida para, em maior ou menor grau, produzir efeitos transformadores na subjetividade dos indivíduos. Nesta forma, Educação e Arte apresentam-se como inseparáveis, essa e aquela entendidas agora de uma maneira mais ampla (ou mais fundamental).

Vale aqui observar dois aspectos a respeito da catarse, nesta reflexão sobre a relação entre "construção cênica" e "conhecimento de si". Em primeiro lugar, ter em vista que, ao trabalhar a perspectiva de histórias de vida e biografias por uma perspectiva artística, o processo artístico performático se encarregará de apresentar posturas críticas, seja na investigação individual, seja no processo de performar diante do outro, jogar com o outro. Na medida em que a relação forma-conteúdo vai se moldando, é previsível, tanto por parte de quem protagoniza quanto de todos os participantes em contato com a *performance*, sentimentos que, a princípio, pareçam estranhos ao processo artístico-pedagógico, da negação ao medo, compondo elementos para a categoria "Resistência".

A comoção pelo novo que cada obra individual desencadeia no receptor mescla-se a um sentimento concomitantemente negativo, um pesar, uma espécie de vergonha por não haver percebido nunca na realidade, na própria vida, o que tão "naturalmente" se oferece na conformação artística. cremos que não será necessário explicar como nesse contraste e nessa comoção estão contidas tanto uma anterior contemplação fetichizadora do mundo, quanto sua destruição pela própria imagem desfetichizada na obra de arte e a autocrítica da subjetividade. Rilke fez certa vez uma descrição poética do torso arcaico de Apolo. O poema culmina - precisamente no sentido de nossas considerações anteriores - com uma exortação da estátua que está sendo contemplada: "Tens que mudar de vida!". (LUKACS; 1966, p.507-508. apud FERREIRA; 2012, p.89)

No campo artístico teatral, parece-me inegável que, na contemporaneidade, a afetividade está na ordem do dia na Educação e na Arte, em especial se enveredamos pelo trabalho nas histórias de vida e biografias como via de uma dimensão individual para uma dimensão social e política.

Por outro lado, no campo das especificidades da educação parece-me legítimo afirmar que há certa desconfiança de toda pedagogia que diz respeito a intimidade do sujeito. Se a educação artística tem ainda dificuldade em penetrar nas instituições educativas é também porque parece desejável, por parte das

instituições, ter certeza de que a educação artística não concerne de modo algum a vida privada dos sujeitos, não desencadeando nenhum drama interior.

Em todas as práticas deste trabalho procurei diferenciá-lo de práticas psicológicas ou terapêuticas, como por exemplo, o psicodrama. Uma dinâmica de construção artística, como por exemplo, uma improvisação ou um relato biográfico narrado de maneira mais ritualizada, não podem ser descritos em termos meramente analíticos: a prática artística contém tudo nela mesmo, de lá pode o terapeuta extrair elementos, assim como o educador, o linguista, o sociólogo ou qualquer campo de saberes e práticas humanas.

Não quero com isso renunciar e confundir os campos de saberes: há uma distinção entre os lugares do teatro e os lugares da terapia. No entanto, é preciso não temer a manifestação de afetividades, medos, vergonhas e paixões em práticas artísticas, do contrário uma situação performática pode passar a ser considerada uma situação psicodramática. É uma região limítrofe, de fronteiras ainda pouco definidas, mas a atitude temerosa de prevenir esses intercampos é setorizar a atividade do artista, marginalizando-a quando se atribui a ele a responsabilidade de suportar, em sua arte, o peso das preocupações afetivas de uma sociedade, ou louvando-a quando, episodicamente, momentos espetaculares canalizam, na enorme distância palco - plateia, todas as funções catárticas.

O segundo aspecto a respeito da catarse que me parece válido destacar é que entendida da forma que esta reflexão conduz a catarse enquanto "sacudida" na subjetividade dos sujeitos não são comuns na vida real: momentos de ruptura, "frestas", são raros na vida, especialmente grandes rupturas acompanhadas de intensa vivência emocional. Comumente encontrava-

me com colegas pesquisadores na Universidade nos dias posteriores as atividades que conduzia com os professores, que sabendo de minhas práticas na escola comumente me perguntavam: “E aí? Essa semana rolou?”.

Nessa situação, me atinha a descrever os momentos em que “rolavam” os eventos com maior emotividade, mas uma percepção mais refinada dos eventos me fez perceber que as reações mais emotivas (como por exemplo, o choro) não poderiam ser um medidor para entender o(s) acontecimento(s): nos eventos da vida humana (sejam eles eventos-fresta ou não) são possíveis resoluções sem emotividade que produzem mudanças de atitudes frente ao mundo tão fortes, duradouras e firmes como as comoções catárticas, e em muitos casos mais que estas.

Esse ponto me parece importante para compartilhar com educadores, pois na ação pedagógica (e artística) os efeitos da realização efetiva da ação comumente não são percebidos no imediato da ação, o mais provável é que as mudanças provocadas nos indivíduos sejam apresentadas a médio e longo prazo. A comoção catártica tem seu efeito mais rico na perspectiva de uma via para encarar a realidade de maneira mais intensa e rica do que na cotidianidade e, muitas vezes, isso leva tempo para além do momento do evento-fresta.

Todo educador encontra grande parte do prazer de seu ofício na percepção de suas ações na vida de seus aprendizes; essa percepção pode vir de imediato por reações mais emotivas dos efeitos catárticos, mas isso, infelizmente, acontece mais como um “presente” ocasional (e raro) ao educador e seus aprendizes do que como uma regra comprobatória de ação pedagógico-artística bem realizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Vais encontrar o mundo, disse-me
meu pai, a porta do Ateneu. Coragem
para a luta."*

Raul Pompéia, O Ateneu, 1888.

A jornada deste trabalho consistiu fundamentalmente em procurar entender, por meio de meu olhar de artista e educador, no que consiste a formação de um professor e, nesse sentido, como poderia oferecer contribuições a este assunto que é de meu interesse.

Nessa jornada contei com a participação de generosos docentes que se propuseram a mergulhar comigo nessa aventura, compartilhando todos os prazeres e desprazeres de encontrar um "como fazer" a partir da relação entre as demandas cotidianas da vida docente (que gritam por soluções dia a dia) e as intuições do que seria uma experiência de formação por uma experiência estética, apoiado em caminhos ainda pouco explorados na Educação e na Artes Cênicas (neste caso, a *performance* e o teatro documentário).

Almejei elaborar uma metodologia de trabalho, mas não uma metodologia como "fórmula pronta" a ser seguida em programas de formação docente. Uma metodologia como uma forma de olhar e agir no mundo, procurando atentar para as características do que se fez necessário nas experiências que vivenciei nesta pesquisa. Com efeito, mesmo que a realidade não fosse inesgotável, bastaria a necessidade de cada um de nós de resolver cada problema em nossa própria linguagem, neste caso, a relação entre arte e formação nos ofícios que ocupo de artista e professor, para legitimar este objetivo metodológico que desenhei.

Deste modo, esta dissertação soma como uma tentativa de tornar o conhecimento naquilo que ele é por natureza: a busca incessantemente renovada de explicar o homem e o mundo. Essa busca configurou-se em tornar a linguagem em carne, sangue e ossos para mim, para os docentes que se doaram aos procedimentos experimentados e, eventualmente, àqueles que alcançarem a leitura deste trabalho nesta dissertação ou nos registros videográficos.

Esse processo, portanto, foi uma via de mão dupla dos pilares que fundamentaram minha formação artística e pedagógica prévia e das experiências em 2011 e 2012. As perspectivas teóricas de conhecimento artístico, ensino, aprendizagem e produção artística fundamentada por Ariano Suassuna que me acompanham desde o início de minha formação puderam ser ressignificadas e compreendidas em maior espectro, da mesma forma que foram fundamentais para não perder de vista minhas objetivações nas turbulentas e imprevistas dinâmicas que permeiam o trabalho coletivo que, quando bem feito, tem as pessoas como fins, não como meios.

Junto as regras do Ofício, da Técnica e da Forma, a perspectiva da *performance* segundo Elias Cohen configurou-se como meu segundo pilar. Não como uma categoria essencialmente teórica, mas uma categoria encarnada, que a tenho na mente e no corpo por minha vivência como aprendiz. Resgatar no corpo o significado desta categoria foi de fundamental importância para compreender diversos desafios enfrentados ao longo das experiências, para identificar resistências, desejos, dificuldades compartilhadas entre os professores quando os trabalhos, envolvendo suas histórias de vida, saíram do papel escrito e foram para o corpo, para a narrativa, para a ação.

Como terceiro pilar, a perspectiva do teatro documentário de Tellas abriu minha percepção para a dimensão convergente entre o pensamento de Suassuna e de Cohen: até então, todo o trabalho no campo da *performance* que desenvolvi era, no plano pedagógico e no plano artístico, em parceria com atores profissionais. As obras da diretora argentina legitimaram, para mim, que o ator que aquele que atua no momento que está atuando, mesmo que seja aquele que ministra aulas em outro momento. Nesse sentido, se até então a criação artística havia sido o campo que maiores contribuições havia me dado a respeito de visão de mundo, porque não explorar a criação artística na dimensão de outras profissões, nesse caso, outra profissão (docência) exercida também por mim?

A partir desses pilares e do trabalho com os docentes, descobri as categorias de Frustração, Pertencimento, Criatividade, Resistência, Coletividade e Memória como categorias de grande importância para um trabalho fundamentado no professor, em suas trajetórias pessoais, suas histórias de vida, sua biografia. Vale destacar que essas categorias foram definidas não tanto por qualquer mensuração de qualidade artística das narrativas ou das *performances*, mas sim a partir das situações construídas no trabalho com os professores, das quais emergiam histórias e das quais não emergiam histórias. Esse aspecto tem fundamental importância para compreensão de que, na perspectiva de um processo artístico-pedagógico, a qualidade artística do evento não serve como fim, mas como meio para potencializar as percepções de resignificação emergentes.

Entrando com os dois pés dentro da escola (2011) e, posteriormente, trabalhando com docentes fora da escola, comprometidos com a Educação e interessados, de corpo e mente, em uma prática artística (2012) pude, pela

vivência artística e pedagogia, apreender uma perspectiva para mim até então nova, a da Catarse.

A formação docente pelas histórias de vida e autobiografias, na perspectiva da *performance*, não é uma formação pela via de um conhecimento tácito, ou pelo menos, apenas pelo conhecimento tácito. As experiências de vida dos professores, neste caso, servem como material para composição artística, composição essa que, em suas características, carrega também elementos do campo do Ofício, da Técnica e da Forma conduzidos, nas experiências, por mim.

Professores de arte sem experiência nas artes do corpo, nessa perspectiva, obviamente têm um "bônus" referente a apropriação de conteúdos diretamente ligados a disciplina que ministram. Entretanto, para o caso dos professores em geral, trata-se também da apropriação de conteúdos que permitam um entendimento mais pleno do que se trata o conhecimento artístico em seus mecanismos dialéticos, um entendimento "encarnado", que permitirá a professores de matemática, idiomas e ciências elaborações de estratégias de ensino distintas. A esse entendimento estou atribuindo a Catarse: um entendimento que, embora muitas vezes não seja facilmente decodificável enquanto formulação teórica, uma vez encarnado pode ser transferido as mais diversas dimensões da vida docente, seja em vida cotidiana, seja em outras dimensões, por exemplo, a elaboração de suas aulas³⁶.

Desta forma, a Catarse, enquanto categoria da experiência estética, configura-se na minha trajetória de artista e educador como uma perspectiva fundamental para buscar vias de atuação. Portanto, a partir desta perspectiva torna-se inconsistente a abordagem da arte dissociada da educação, na medida

³⁶ Embora a elaboração de aulas faça parte do dia a dia do professor, aqui não estou considerando tais elaborações como dimensões da vida cotidiana, na medida em que configura-se não como uma objetivação em si, mas sim para si.

em que é do campo da educação a formas de apropriação do conhecimento e, pela catarse, é do campo das artes potencializar a apropriação de conhecimentos.

Seguir buscando. Para isso "serviu" a experiência estética, enquanto experimentada plenamente por todos meus sentidos, deste mestrado. Um caminho pela Educação, em arte, para trilhar uma práxis de existência.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. "Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade". Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51 – 64, julho 2001. Universidade de São Paulo; São Paulo – SP.

ANDRÉ, Carminda M. "Teatro pós-dramático na escola". Editora Unesp, 2011. São Paulo - SP.

ARAÚJO, Antônio. "A cena como processo de conhecimento". In: "Arte e Ciência: abismo de rosas". São Paulo – SP. ABRACE, 2012.

BARBA, Eugênio. "A Arte Secreta do Ator: um dicionário de antropologia teatral". São Paulo – SP. Ed. Realizações. 2012.

_____. "A Canoa de Papel: tratado de antropologia teatral". São Paulo – SP. Ed. Hucitec. 1994.

BECKETT, Wendy. "História da Pintura". Editora Ática, 1997. São Paulo - SP

BENJAMIN, Walter. "Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política". São Paulo, Brasiliense Ed. 2012.

BOAL, Augusto. "Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas" Editora Civilização Brasileira, 2011. Rio de Janeiro - RJ.

_____. "Jogos para atores e não-atores" Editora Civilização Brasileira, 2005. Rio de Janeiro - RJ.

BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. "Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research". Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, MI. USA. 2010.

BONFITTO, Matteo. "O ator compositor". São Paulo – SP. Ed. Perspectiva, 2009.

BOUGART, Anne. "A Preparação do Diretor". Martins Fontes Ed. 2011.

BUENO, Belmira; CHAMILIAN, Helena; SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice. "Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 – 2003)". Educação e Pesquisa, São Paulo - SP, v.32, n.2, p. 385 – 410, maio/ago. 2006.

BURNIER, Luís Otávio. "A arte do ator: da técnica a representação". Campinas - SP. Editora da Unicamp, 2001.

CANETTI, Elias. "Massa e Poder". Ed. Companhia das Letras, 2011. São Paulo - SP.

CAPRA, Fritjof. "O Tao da Física". São Paulo – SP. Cultrix Ed. 1995.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. "Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo". Petrópolis – RJ: DP ET Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Teixeira. "O que é ação cultural?". Ed. Brasiliense, 2001. São Paulo - SP. (Col. Primeiros Passos 216).

COHEN, Renato. "Performance como linguagem". São Paulo – SP. Ed. Perspectiva. 1989.

COPEAU, Jacques. "Reflexões de um ator sobre o Paradoxo de Diderot" (ed. Plon, 1928). In "Registres I - Appels", éditions Gallimard, Paris, 1974. Tradução de Roberto Mallet.

DELEUZE, Gilles. "Espinosa - Filosofia Prática". Ed. Escuta, 2002. São Paulo - SP.

DUARTE, Newton. "A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo". Campinas – SP: Autores Associados, 1993.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. "A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura." Tese de Doutorado da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2012. Araraquara - SP.

FREIRE, Paulo. "A Educação na Cidade". São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. "Pedagogia do oprimido". 9ª ed. Editora Paz e Terra, 1981. Rio de Janeiro - RJ.

FORTIN, Sylvie. "O processo formativo como construção de novos procedimentos criativos". In: "Arte e Ciência: abismo de rosas". São Paulo – SP. ABRACE, 2012.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Pesquisa em Educação – Métodos e Epistemologia. Capecó: Argos, 2007.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. "O Corpo. Filosofia e Educação". São Paulo – SP. Ática, 2007.

GLEYSE, Jacques. "A carne e o verbo". In: SOARES, Carmen. "Pesquisas sobre o corpo". Campinas - SP. Autores Associados, 2007.

GLUSBERG, Jorge. "A Arte da performance." São Paulo – SP. Ed. Perspectiva. 2009.

GROTOWSKI, Jerzy. "Em busca de um teatro pobre". Civilização Brasileira Ed. 1992.

JOSSO, Marie – Christine. "Da formação do sujeito...ao sujeito da formação". In: NÓVOA, A; FINGE, M (Org.). "O Método (auto)biográfico e a formação.". Lisboa: Ministério da Saúde/Depto de Recursos Humanos da Saúde, 1988.

HELLER, Agnes. "Sociologia de la vida cotidiana". Ediciones Península, 1977. Barcelona - Espanha.

ICLE, Gilberto. "Pedagogia Teatral como cuidado de si". Editora Hucitec, 2010. São Paulo - SP.

KAHNEMAN, Daniel. "Rápido e Devagar - Duas Formas de Pensar". Ed. Objetiva, 2012. Rio de Janeiro - RJ.

LAZZARATTO, Marcelo R. "Arqueologia do ator: personagens e heterônimos". Tese de doutorado, Instituto de Artes - UNICAMP. 2008.

LECOQ, Jacques. "O Corpo Poético: uma pedagogia da criação teatral". São Paulo - SP. Editora Senac, 2010.

LUKÁCS, Georg. "História e consciência de classe". Ed. Martins Fontes, 2003. São Paulo - SP.

_____. "Introdução a uma estética marxista". Ed. Civilização Brasileira, 1970. Rio de Janeiro - RJ.

MARTIN, Carol. "Dramaturgy of the real on the world stage". New York, NY. Palgrave Macmillan, 2010.

MATURANA, Humberto R., VARELA, Francisco J. "A árvore do conhecimento". Editora Palas Athena, 2011. São Paulo - SP.

ORTEGA, Francisco. "O corpo incerto". Rio de Janeiro - RJ, Garamond, 2008.

PAVIS, Patrice. "Dicionário de Teatro". São Paulo - SP. Ed. Perspectiva. 3º Ed. 2005.

PINEAU, Gaston. "As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial". Educação e Pesquisa, São Paulo - SP, v.32, n.2, p. 329 - 343, maio/ago. 2006.

QUILICI, Cassiano Sydow. "AntoninArtaud: teatro e ritual". São Paulo - SP: Annablume; Fapesp, 2004.

Revista Pesquisa Qualitativa. Publicação da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, Editora UNESP. Vol. 1, 2005.

RICHARDS, Thomas. "Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas". São Paulo - SP. Ed. Perspectiva. 2012.

ROMANO, Lúcia. "O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico". São Paulo - SP. Ed. Perspectiva. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. "Epistemologias do Sul". São Paulo - SP. Cortez Ed., 2010.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. "Escola e democracia". 1983. Ed. Autores Associados. Campinas - SP. 42ª edição. 2011.

_____. "História das ideias pedagógicas no Brasil". Autores Associados. Campinas - SP. 2010

_____. "Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos". Autores Associados. Campinas – SP. 2011

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. "Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar". Autores Associados, 2012. Campinas – SP.

SCHECHNER, Richard. "Performance Studies: na introduction." New York: Routledge, 2º Ed. 2006.

SILVEIRA, Nise da. "Jung: Vida e Obra". São Paulo – SP. Paz e Terra Ed. 2011.

SOLER, Marcelo. "Teatro documentário: pedagogia da não-ficção". São Paulo - SP. Ed. Huditec. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. "O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores". Rio de Janeiro – RJ: DP & A; Salvador – BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGOS, Rita de Cassia. "Espaços, Tempos e Gerações: perspectivas (auto)biográficas". São Paulo – SP. Cultura Acadêmica editora, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. "A construção do personagem". Ed. Civilização Brasileira, 2008. Rio de Janeiro - RJ.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. "Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada". 2. Ed. – Porto Alegre – RS: Artmed, 2008.

SUASSUNA, Ariano. Iniciação à estética. Recife – PE: José Olympio, 2005.

VELHO, Gilberto. "Individualismo e Cultura". Editora Zahar, 1997. Rio de Janeiro - RJ.

VIGOSTSKI, L.S. "Psicologia da arte". Ed. Martins Fontes, 1998. São Paulo - SP.

VILA-MATAS, Enrique. "A viagem vertical". Ed. Cosac Naify, 2010. São Paulo - SP.

ZYGMUNT, Bauman. "Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos". Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahad Ed., 2004.

_____. "Identidade: entrevista a Benedetto Vacchi.". Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahad Ed., 2005.

_____. "Modernidade Líquida". Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahad Ed., 2001.